تعليم كفايات الفلسفة وتعلّمها

بالصّورة الحسّية الإلكترونية

(الوسائط المتعدّدة)

الدكتور جورج منيف اللحام



دار النهضة العربية

تعليم كفايات الفلسفة وتعلّمها

بالصّورة الحسّية الإلكترونية

(الوسائط المتعدّدة)

دكتور جورج منيف اللحّام

دار النهضة العربية

بيروت – لبنان

بيروت – شارع الجامعة العربية – مقابل كلية طب الأسنان

بناية اسكندراني رقم – 3 الطابق الأرضي والأول

منشورات :دار النهضة العربية

ISBN 978-614-442-906-8

الموضوع : فلسفة

+961 1 833270 / +961 1 854161

darnahda@gmail.com

فهرس المحتويات

الفصل الخامس: نتائج اختبارات التدرّب على كفايات الفلسفة واختبارات الموضوع الفلسفي

ملاحق الدراسة

توطئة

شهد الربع الأخير من القرن العشرين والقرن الحادي والعشرين انتقالًا من الثورة الصناعية إلى الثورة التكنولوجية والرقمية، بسط بظلاله على القطاعات كافة لا سيّما القطاع التربوي. هذا التحوّل نقل المناهج إلى تفاعلية والعملية التعليمية إلى ناشطة لا تقتصر على نقل المعلومات والمعارف بل تتعدّاها إلى إكساب المهارات والقيم والمواقف. وفرض هذا الانتقال على معلّم القرن الحادي والعشرين اكتساب مهارات مهنية تتمثّل بالتمكّن من المحتوى، والقدرة على استخدام البيداغوجيا والديداكتيك والإفادة منها، واستثمار التكنولوجيا والثورة الرقمية.

تجاذبت مسألة تعليم الفلسفة الفلاسفة ردحاً من الزمن وشكّلت تبايناً إشكالياً برز في أكثر من موقف وعلى لسان أكثر من فيلسوف. ولعلّ المشكلة الأبرز التي يعاني منها تعليم وتعلّم الفلسفة اليوم، تكمن في أشكال التقويم المعتمدة وطرائق التعليم والتعلّم المستخدمة. فمن جهة التقويم، يعاني تعليم الفلسفة في لبنان من مشكلة جوهرية، تكمن في شكل التقويم المعتمد في الامتحانات الرسمية الذي يستهدف حفظ نظريات الفلاسفة واستذكارها كما هي مطروحة في مضامين الدروس من دون العودة أو الالتفات إلى كفايات مادة الفلسفة المنهجية (المفهمة، الأشكلة، الحجاج، الموضوعة والتوليفة)، ما يكلّف المتعلّم عناء الدرس وحفظ النظريات واستذكارها في إطار استهلاك المعارف وليس إنتاجها أو التدرّب على إنتاجها بما يخدم اكتساب كفايات يوظّفها المتعلّم في ميدان حياته وواقعه. هذه المقاربة في تعليم وتعلّم الفلسفة وما ينتج عنها من نفور المتعلمين وعدم تقبّلهم للمادة على الرّغم من معدّلات تحصيلهم المرتفعة نسبياً، أفضت إلى قصور في قدرة المتعلّم على التفلسف وممارسة التفكير الفلسفي الناتج عن اكتساب كفايات المادّة الأساسية (المنهجية)، ما يقف عائقاً أمام تحقيق الأهداف المرسومة لمادة الفلسفة والمتوخاة من تعليمها، ويجعل المتعلّم مفتقراً للقدرة على التعبير الفلسفي وطرح التساؤلات الإشكالية، وممارسة التفكير النقدي الذاتي الحرّ والشمولي المعمّق، وغير قادرٍ على تحليل المواقف، وحلّ المشكلات التي قد تواجهه في حياته ومجتمعه، والتكيّف مع الواقع المحيط به.

أمّا من جهة الطرائق التعليم والتعلم، فقد وجدت الفلسفة نفسها في مجتمعاتنا أمام واقع مختلف عن انطلاقتها كأم العلوم يشدّ بها للّحاق بركب الثورة الرقمية والصورة المتحرّكة والشاشة الإلكترونية. هذا الواقع أدّى إلى مفارقة في تعليم الفلسفة، بين من نادى بضرورة دمج الفلسفة بالتكنولوجيا والتعبير عن مضمونها بالصورة الإلكترونية، وبين من دعا إلى الحذر من التكنولوجيا والصورة الإلكترونية التي قد تشكل خطراً على كينونة الفلسفة وخصوصية طبيعتها، ما انعكس سلباً على ديداكتيك الفلسفة وفاقم من إشكالية تعليمها وتعلّمها، ووضع معلّمي الفلسفة ليس في لبنان فحسب، بل في العالم العربي، أمام محنة تمثّلت في كيفية نقل المعارف الفلسفية إلى أذهان المتعلّمين في عصر سيطرت فيه التكنولوجيا والصورة على كل شيء.

يقدّم هذا الكتاب دراسةً تنطلق من واقع مشكلات تضجّ بها أوساط معلّمي مادّة الفلسفة الذين يعانون من اعتماد تقويم لا يتجاوز فعليا مستوى الحفظ والتذكّر، ويبتعدون عن استثمار طرائق التعليم والتعلّم النشطة والتفاعلية العصريّة وترشيد استخدامها. هذا الواقع ينعكس سلبًا على قدرة المتعلّمين على اكتساب الكفايات الأساسيّة لمادّة الفلسفة (المفهمة، الأشكلة، الحجاج، الموضوعة، والتوليفة) والتفلسف. وتعود فكرة إدخال الوسائط المتعدّدة إلى أهمّية الصورة الحسّية كمنطلق للتفلسفّ وممارسة التفكير الفلسفي عند كبار الفلاسفة من جهة، وملاءمتها للواقع التكنولوجي الحالي للمتعلّم من جهة ثانية.

لذا، فإنّ المشكلة الأساسية التي تنطلق منها الدراسة تكمن في ابتعاد معلمي مادة الفلسفة عن **ترشيد استثمار طرائق تعليم وتعلّم نشطة عصريّة في تعليم وتعلّم مادّة الفلسفة انطلاقاً من كفاياتها الأساسيّة، ما يؤدّي إلى تقويم مزيّف يستهدف حفظ نظريات الفلاسفة وإعادة استذكارها، ويؤثّر بالتالي على تحقّق تلك الكفايات وعلى التحصيل التعليمي للمتعلّمين واتّجاهاتهم نحو المادّة.**

يتوجّه هذا الكتاب الذي هو في الأصل أجزاء من أطروحة دكتوراه في مجال التربية/ تعليم الفلسفة، إلى كل مهتمّ بالشأن التعليمي التعلّمي، أكان معلماً أو مرشداً تربوياً أو باحثاً في علوم التربية أو طالباً في كليات التربية. وتسعى هذه الدراسة إلى الوقوف على الأسباب التي ساهمت في تدنّي مستوى التّحصيل لكفايات مادّة الفلسفة.

وتهدف الدراسة إلى اكتشاف تأثير استخدام الوسائط المتعدّدة في تعليم وتعلّم مادّة الفلسفة على مستوى تحقّق كفاياتها الأساسية (المنهجية) والتحصيل التعليمي للمتعلّمين، وتعديل اتّجاهاتهم نحو المادّة . كما تهدف إلى حثّ معلّمي مادّة الفلسفة على مواكبة ما تقدّمه علوم التربية الحديثة في مجالي البيداغوجيا والديداكتيك، وما توفّره التكنولوجيا الحديثة من برامج ووسائل تعليمية وتعلّمية تساعد على النهوض بمادّة الفلسفة وإخراجها من دائرة التجاذب السلبي.

وتكتسب هذه الدراسة أهمية خاصة، كونها تبحث في واقع تعليم وتعلّم مادّة الفلسفة من جهة المعلّمين، الذين يدركون أهمّية الفلسفة في حياة المتعلّمين وقدرتها على تزويدهم بالتفكير التحليلي الذاتي والنقدي، ما يمكّنهم من التكيّف مع الواقع وتجاوز المشكلات التي قد تواجههم في حياتهم اليومية. لكنّ الممارسات التعليمية التي يقوم بها المعلمون في الصفوف لا تصل بهم لغاياتهم نتيجة غرقهم في تقديم الفكر الفلسفي في قالب لا يتلاقى مع اهتمامات المتعلّمين وحاجاتهم أو يبتعدون عن تعليمها من خلال كفاياتها، فيحوّلونها إلى مضمون معرفي لا يحتاج إلّا إلى الحفظ والتذكّر من جهة المتعلّمين عموماً وأولئك في الفروع العلمية خصوصاً الذين يتابعون حصص الفلسفة فيضعونها في خانة المواد النظرية التي لا تقدّم فائدة إلّا لزملائهم الذين يعوّلون على حفظها واستذكارها بما قد يوفّر لهم علامات إضافية تزيد من معدّلهم العام أو تتحوّل عبئاً على الآخرين الذين لا يمتلكون ذاكرة تسعفهم في حفظ المعلومات واستذكارها.

اعتمدت الدراسة على منهج البحوث شبه التجريبية (approach Quasi-experimental)، الذي يدرس وجود ارتباط أو علاقة بين متغيّرين كما هما في الواقع من دون التحكّم في المتغيّرات (العوامل) الخارجية. وانطلقنا في الدراسة من الملاحظة المباشرة، واستخدمنا المقابلة والاستمارة والاختبار للحكم على صحّة فرضياتنا أو دحضها.

أمّا أدوات تجربة الدراسة فقد حُجبت عن المجموعة الضابطة المتمثّلة بالشعبة- ب (23متعلّما ومتعلمة)، وطُبّقت على المجموعة التجريبية المتمثّلة بالشعبة- أ (23 متعلّما ومتعلّمة) في الصف الثانوي الثاني العلمي في العام (2015-2016). وقد تمثّلت هذه الأدوات بالوسائط المتعدّدة التي تضمّنت برامج Power Piont محمّلة بشرائح ووسائط متنوّعة، كالأفلام المركّبة (Movie Maker) التي تحتوي على صور متحرّكة وبعض المقاطع الصوتية ومعلومات عن مضامين الدروس ونصوص ورسوم توضيحية، وأفلام الفيديو بأنواعها المختلفة الوثائقية والتصويرية، إضافة إلى تدعيم هذا العرض بالصور الثابتة والنصوص والأسئلة الموجّهة من أجل حثّ المتعلمين واستثارتهم.

تختبر هذه الدراسة مدى تأثير استثمار الوسائط المتعدّدة (المتغيّر المستقلّ) في تعليم وتعلم كفايات مادة مادّة الفلسفة الأساسية، ورفع معدّل التحصيل التعليمي، وتعديل اتّجاهات المتعلّمين نحو المادّة (المتغيرات التابعة)، على عيّنة من متعلّمي الصف الثانوي الثاني علمي في المدرسة الرسمية.

إنّ الأثر ال‌إيجابي والفاعل للوسائط المتعدّدة لا سيما على مستوى التّحصيل التعليمي، واكتساب المفاهيم، كانت قد أشارت إليه دراسات عديدة، إلّا أنّ استخدام هذه البرامج في مادّة الفلسفة يُعدّ موضوعا بكرا أردنا من خلاله نقل الموقف التعليمي والتعلّمي من الطرق المعتمدة والمعمول بها في مادّة الفلسفة إلى استخدام الوسائط المتعدّدة. وقد أتت الفكرة في تنويع وسائط التعليم والتعلم لتشمل البحث في مدى إمكانية مساهمة الوسائط المتعدّدة في رفع مستوى اكتساب كفايات مادّة الفلسفة الأساسيّة (المنهجيّة) وزيادة معدّل التحصيل التعليمي وتعديل اتّجاهات المتعلّمين نحو المادة، إن لم نقل تغييرها، من النتائج المحصّلة من بحثنا التجريبي المتمحورة حوله دراستنا لنيل شهادة الماستر الذي استهدف عيّنة من المتعلّمين في أربع ثانويات رسمية، والتي أكّدت أنّ استخدام الوسائل التعليمية المتمثلة بالفيلم الوثائقي ساعد في التخفيف من شعور الرتابة والملل وضعف المشاركة وقلّة الانتباه وأسهم في تغيير نظرة المتعلّمين إلى مادّة الفلسفة.

وعليه، نفترض أنّ استخدام الوسائط المتعدّدة يمكن أن يؤثر في تعليم وتعلم كفايات مادة الفلسفة الأساسية (المفهمة، الأشكلة، الحُجاج، التوليفة، والموضوعة)، من حيث إنها توفّر اتّجاهاً إيجابياً نحو تعليم وتعلم المادة، وترفع بالتالي من مستوى اكتساب كفاياتها ومعدّل التحصيل التعلّيمي للمتعلّمين في الصف الثانوي الثاني علمي.

فهل يؤثر استخدام الوسائط المتعدّدة في تعليم وتعلّم مادّة الفلسفة على مستوى تحقّق كفاياتها الأساسيّة (المنهجيّة) وعلى التحصيل التعليمي للمتعلّمين واتّجاهاتهم نحو المادّة؟ هذا ما سوف تؤكّده النتائج المحصّلة من العمل الميداني.

المقدمة

مهمّة الفلسفة هي البحث عن الحقيقة وتخطّي العقل حدود امتلاك المعرفة مندفعا بحبّ الحكمة سعياً للوصول إلى المعرفة الكلّية متجاوزاً الجزئيات. ويشكّل العقل الأداة الوحيدة لبلوغ تلك المعرفة الذي يتخطّى فيها حدود الفصل بين الذات العارفة والموضوع المعروف. إنّ انفتاح الفكر على الحقيقة لا يتحقّق إلّا عبر تحرّره من كل القيود والإكراهات المفروضة عليه من أيّة سلطة خارجية. وإذا كانت الحقيقة هي مطلب العقل ومهمّة الفلسفة، فإنّ الحرّية هي شرط إمكان العقل الباحث عن تلك الحقيقة كطريقة تفكّر أكثر ممّا هي معرفة يسعى إلى امتلاكها. إنّ الحقيقة التي تبحث عنها الفلسفة تكمن في المعرفة الكلّية النابعة من عمق الذات المتجاوزة لكل المعارف الجزئية المسقطة من الخارج، فالممارسة الفلسفيّة ضرورة في المجتمع الافتراضي حيث تتوجّه إلى الإنسان بكلّيته المعرفية والوجدانية والسلوكية عبر مخاطبة عقله وتحريره من كلّ الأفكار المسبقة.

وإذا كانت التربية في الأصل تهدف إلى إعداد الإنسان عن طريق تربية ملكاته العقلية، إذ تقع على عاتقها مسؤولية تقرير مصير الفرد في مجتمعه من حيث قدرته على اتخاذ القرار والمساءلة والتعبير عن ذاته بحرّية وتجاوز الخوف والتبعية، وتحمّل مسؤولياته عن طريق المشاركة بقرار المجموعة على قاعدة التضامن والمساواة... فإنّ على كلّ فرد في المجتمع أن يجيد استخدام ملكاته العقلية ويحوّلها إلى مهارات نافعة له ولمجتمعه. فالتربية تعمل إذن، على تزويد المتعلّم بالمعارف والمهارات عن طريق تحويلها إلى كفايات متنوّعة من أجل خلق كائن أخلاقي يعيش ضمن جماعة.

تـلتقي التربية مع الفلسفة من حيث إن غايتهما الإنسان وتربية عقله، فالتربية في مناهج التعليم العام تعمل على تربية عقل المتعلّم من خلال مواد تعليمية جزئية حيث تنمّي قدرات فرعية في العقل من خلال موضوعات أو قضايا جزئيّة، بينما بالمقابل لا بدّ من تربية مدرسيّة تهدف إلى تنمية العقل بكلّيته ووحدته التي تشمل كل المعارف الجزئية التي تطرحها المواد التعليمية المتنوّعة. من هنا تبرز الحاجة إلى الفلسفة كمادّة تعليميّة في مناهج التعليم العام التي توحّد بين كلّ القدرات والمعارف وتسعى نحو المبادئ والكلّيات. وتكمن أهمّية تعليم الفلسفة في استجابة العقل نفسه لممارسة دوره في محاكمة القضايا الجزئيّة ومساءلتها عبر ملكة النقد البنّاء، بفكر متحرّر من كلّ القيود الخارجية، المندهش بالتّساؤلات والباحث عن المعرفة أو الحقيقة الكلّية، المتسلّح بالمبادئ التي تتجاوز كلّ الاختلافات والجزئيات المحيطة. ويُعدّ تعليم الفلسفة في مرحلة ما قبل الجامعي ضرورة من حيث إنه يهدف إلى تأهيل فئة عمريّة من المتعلّمين لاكتساب مهارات الحجاج وممارسة التفكّر الذاتي الحرّ الذي يقوم على الصرامة العقلية، والتحلّي بالرّوح النقديّة. إنّ تعليم التفكّر أو التفلسف يعني تعليم الفلسفة، حيث إن الغاية من تعليم الفلسفة في المرحلة الثانوية، ليس حفظ نظريات الفلاسفة وإعادة استذكارها عبر الذاكرة، إنّما تعلّم التفكّر الذاتي الذي يتأتّى عبر اكتساب الكفايات الأساسية المنهجية للتفلسف أو ما يسمّى بأدوات التفكير الفلسفي (المفهمة، الأشكلة، الحجاج، الموضوعة، والتوليفة).

إنّ الفكر الذي يبحث عن المعرفة بما فيها من شمول وعمق متخطّياً المعرفة الجزئيّة، المندهش بتساؤلات وإشكالات تبدأ ولا تنتهي ساعياً للوصول إلى الحقيقة دون امتلاكها، فكر ينطلق من الذّات الحرّة ويتّجه إلى كلّ من حوله من خلال المحاكمة أو المساءلة ببعد قيميّ أخلاقيّ، وينظر إلى الأشياء بعين النقد. إنّ فكراً كهذا، لا بدّ أن يواجه أزمات ويصطدم بعقبات كان أولّها؛ مواجهة سقراط وأفلاطون للسفسطائيين الذين يضلّلون الحقائق ويقومون بتمويه الخصم بعيداً عن التفكّرالصحيح (Plato,2008)، ومشكلة تعليم الفلسفة، أيّ ماذا نعلّم؟ هل نعلّم الفلسفة أمّ التفلسف؟ تلك المشكلة بدأت مع الفيلسوفين الألمانيين هيغل وكانط (Kant,1968)، ثمّ مشكلة الفلسفة مع البيداغوجيا والديداكتيك، حيث ذهب البعض لينادي بضرورة المحافظة على خصوصية الفلسفة كتفكير عقليّ كليّ تجريديّ، وعلى الأنساق المعرفية الخاصّة بها في مجال تعليمها (هيغل، 2007)، بينما دعا البعض الآخر أمثال توزي لضرورة تجنّب تعليم الفلسفة كمعرفة وبنزول الفلسفة عن عرشها لتتحوّل إلى مادّة تعليمية لها ديداكتيكها الخاص القائم على المثلّث الديداكتيكي للتفلسف أو اكتساب أدوات التفكير الفلسفي (Tozzi, 1992)، ويمكن إدخال الوسائل والمعينات البيداغوجية عليها، والمعمول بها في علوم التربية خصوصاً عندما يتعلّق الأمر بمجال تعليمها وتعلّمها.

وهناك مشكلة أخرى واجهت تعليم الفلسفة وما زالت، هي خصوصية مادّة الفلسفة كمادّة تعليمية لجهة طرائق التعليم وأشكال التقويم، فالفلسفة ليست معرفة كسائر المواد التعليمية الأخرى التي تتدرّج فيها المعارف من البسيط إلى المركّب وتتنوّع بالتالي فيها الطرائق والوسائل تبعاً لكل مرحلة من مراحل التعليم العام، بل هي معرفة تتمّ دفعة واحدة من غير تدرّج أو تجزئة ولها منهجياتها وطرائقها الخاصّة بها التي تميّزها عن المواد التعليمية الأخرى. كما أنّ مشكلات التقويم لا تقتصر على المناهج المعمول بها في لبنان فحسب، إنّما تتعدّاها لتشمل المناهج في مختلف دول العالم. ففي المنهج الفرنسي على سبيل المثال، يرى لوك فيرّي أنّ التطوير والتعديل لا يقتصر على المناهج فقط، بل يجب أن يطال عملية التقويم أيضاً، لأنّ أيّ تعديل للمناهج والبرامج يجب أن تكون غايته التقويم، فعملية تصحيح إجابات المتعلّمين في امتحانات البكالوريا تؤكّد وجود مشكلة في التقويم تظهر في نهاية كل عام دراسي (ferry,1997). من هذا المنطلق، تركّز هذه الدراسة على هاتين المشكلتين طرائق التعليم والتعلّم والتقويم، لأنّ أيّ تعديل أو تطوير في المناهج يجب أن يستند إلى تقويم يلحظ معايير كفايات مادّة الفلسفة الأساسيّة (المنهجية) واختيار طرائق تعليم وتعلّم أكثر ملاءمة لاكتسابها.

ولعلّ المشكلة الأبرز التي تواجه الفكر الفلسفي عامة وتعليم الفلسفة على وجه الخصوص في الوقت الحاضر، هي أنّ الفلسفة وجدت نفسها في مجتمعنا كما في مجتمعاتنا العربية أمام عصر جديد كل الجدّة، مختلف بأدواته عن العصور السابقة، إنّه عصر الصورة الإلكترونية والشاشة والثورة الرقميّة، الذي أضحى يؤثّر على القطاعات الإنتاجية كافة ومنها التربية. الأمر الذي أدّى إلى بروز اتّجاهين على صعيد الفلسفة: الأوّل ينادي بضرورة إدخال الفلسفة إلى التكنولوجيا والثورة الرقميّة والصورة الإلكترونية والحسّية من أجل نقل أدوات التفكير الفلسفي ونشرها، والآخر يدعو إلى حذر الفلسفة من التكنولوجيا والصورة الإلكترونية والحسّية التي قد تفقد أهمّ خصائصها وكينونتها التي وجدت من أجلها فيما لو ولجت عالم

التكنولوجيا والصورة (معزوز،2014). هذا الواقع، انعكس سلباً على ديداكتيك الفلسفة وفاقم من إشكالية تعليمها وتعلّمها، ووضع معلّمي الفلسفة ليس في لبنان فحسب، بل في العالم العربي، أمام محنة تمثّلت في كيفية نقل المعارف الفلسفية إلى أذهان المتعلّمين في عصر سيطرت فيه التكنولوجيا والصورة على كل شيء. فالكلمات المنمّقة أو المسجّعة والمنهجيات والطرق الخاصّة بالفلسفة المعتمدة والمعمول بها من قبل معلّمي الفلسفة من حوارية وتحليلية وجدلية، لم تعد كافية لحثّ جمهور المتعلّمين أو المتلقّين الذين لا يستثيرهم سوى التكنولوجيا والصورة وما يتصل بهما. الأمر الذي ضاعف من نفور المتعلمين تجاه مادّة الفلسفة ورفع منسوب التذكّر والتلقّي السلبي لديهم، على اعتبار أنّ المادّة لديهم ليست أكثر من علامة تقديريّة يسعى المتعلّم لنيلها للحصول على الشهادة.

أمام واقع مشكلات الفلسفة وتعليمها وتعلّمها خصوصاً مشكلة خصوصيّة مادّة الفلسفة وتميّزها كمعرفة عن بقيّة المواد التعليميّة الأخرى لجهة طرائق التعليم والتعلّم والتقويم، ومشكلة سيطرة التكنولوجيا والصورة الإلكترونية على كلّ شيء، لا يسعنا إلّا أن نتوقّف عند مجموعة من التساؤلات تدور في ميدان تعليم وتعلّم الفلسفة في عصرنا الحالي:

كيف نعلّم الفلسفة في عصر طغت فيه التكنولوجيا والصورة على كل شيء؟ ما هي المهمّة المنوطة بمعلّم الفلسفة اليوم؟ هل يكتفي المعلّم باستخدام طرائق الفلسفة ومنهجيتها لإيصال المعرفة الفلسفية إلى المتعلّمين؟ هل فعلاً يتعارض تعليم الفلسفة وتعلّمها باستخدام الصور الحسيّة والتكنولوجيا مع طبيعة المعرفة الفلسفيّة؟ هل إنّ استخدام الصورة الحسّية في عرض الموضوعات الفلسفية لا يحبّذه أولئك المختصّون بالمعرفة الفلسفية؟، هل يمكن لمعلّم الفلسفة أن يدمج ما بين الفلسفة والبيداغوجيا والديداكتيك والتكنولوجيا؟ إلى أيّ مدى يمكن أن نراعي الأستاذ المتخصّص بالفلسفة على حساب المعلّم المكّلف إيصال الأفكار إلى المتعلّمين؟ وهل يمكن تحقيق كفايات مادّة الفلسفة وعرض مضمونها الغارق في التجريد من دون اعتماد طرائق تعليم وتعلّم تفيد من استثمار الطرائق التعليمية والتعلّمية الحديثة المتمثّلة باستخدام وسائل التكنولوجيا كالوسائط المتعدّدة التي تستثمر الحواس في إيصال الأفكار والتعبير عنها؟

انطلاقاً من تلك التّساؤلات، تأتي الدراسة كمحاولة للتخفيف من المشكلات التي تعترض الفلسفة بوجه عام وتعليمها وتعلّمها بشكل خاص. وتنطلق من أهمّية استخدام الصورة الحسّية الإلكترونية في تحقيق الأهداف الموضوعة لمادّة الفلسفة، وضرورة مواكبة الفلسفة للتكنولوجيا الحديثة في تعليم وتعلّم كفاياتها الأساسيّة والمنهجيّة المتمثّلة في المفهمة، الأشكلة، الحجاج، الموضوعة والتوليفة، مع المحافظة على كينونتها ومنهجيّاتها الخاصّة بها.

وتبرز أهمّية استخدام الصورة الحسّية الإلكترونية في تعليم وتعلم الفلسفة من حيث إنها تحثّ المتعلّم على التفكير وتقرّبه من المفهوم العقلي التجريدي. فالصورة الحسّية خاصّة الإلكترونية منها، تخاطب متعلّم الفلسفة بجميع حواسّه وتحرّك وجدانه العاطفي لبلوغ المستوى المعرفي، والصورة تتوجّه إلى المتعلّم بكلّيته المعرفية والوجدانية والنفس حركية، واستعمال الصور الحسّية في تعليم الفلسفة ليس وليد اليوم. فإذا نظرنا إلى تاريخ الفلسفة من حيث علاقتها بالصورة، نجد أنّ استخدام الصورة الحسّية بمعنى Image وليس الشكل Form كوسيلة في تعليم الفلسفة، لا يتعارض مع طبيعة الفلسفة وخصوصيّتها، فمنذ

القدم استنجد أفلاطون في محاوراته بالصور الحسّية من أجل تبليغ مقاصده الفلسفية، حيث جاءت أسطورة الكهف والأمثولات ومحاورات سقراط ببعدها المسرحي لتقرّب المعرفة إلى العقول التي تنشد الحقيقة (أفلاطون، 2001). وجاء تمجيد الصورة الحسّية على لسان أرسطو أيضاً حينما قال في كتابه "فن الشعر"، إنّ الصّورة الشعرية أصدق من الحقيقة التاريخية (أرسطو، 1967) وإنّ الشعر يكتب الأسطورة التي هي وثيقة من وثائق التاريخ، فالشعر أكثر فلسفيّة من التاريخ (جويو، 1965). كما تجلّت عظمة الصّورة الحسّية في "أطياف ماركس" بحسب العنوان الذي منحه دريدا لكتابه حول ماركس حيث جاءت كتاباته مليئة بصور الأشباح والأطياف كأنّنا أمام شاعر حقيقي (دريدا، 2006) .

كما أنّ استخدام الصّورة الحسّية بمعنى Image في تعليم وتعلّم مادّة الفلسفة يتلاقى مع ما أتت به فلسفات عديدة لجهة أهمّية الصّورة الحسّية المرئية والبصرية في تكوين المعرفة. فالفلسفة الظواهرية تعتبر أنّ الوجود لا قيمة موضوعية له إن لم يكن صورة مرئية في الأصل (هوسرل، 2007)، وفلسفة جيل دولوز التي ترى أنّ الإبداع هو الذي يوحّد بين الفلسفة والصّورة السينمائية، وأنّ ابتكار مفاهيم جديدة في الفلسفة لم تعد غايته التجريد المفارق للصورة والواقع الحسّي (دولوز،2011). بالإضافة إلى فلسفات ودراسات نفسية كنظرية الغشطالت التي ركّزت على الصّورة البصرية ودورها في بناء المعرفة وتكوين المفاهيم. كل ذلك، يتيح لنا استخدام الصّورة الحسّية، وتفعيل عملية التعليم والتعلّم وجعلها أكثر واقعية مقارنة بالوسائط الأخرى بفضل مخاطبة عدّة حواس في المتعلّم وخاصّة حاسّة البصر(الحيلة، 2012)، هذا ما لا توفّره الطرق المعتمدة والمعمول بها في مادّة الفلسفة، التي تحتاج إلى تعليم وتعلّم ينطلق من كفايات المادة الأساسيّة أو المنهجيّة باعتماد الصّورة الحسّية، ولا يقتصر على تلقين نظريات وأفكار الفلاسفة التي تشكّل محتوىً يتبدّل مع تطوير المناهج. فالتعليم والتعلّم انطلاقاً من الكفايات الأساسيّة (المنهجيّة) للمادّة يُكسب المتعلّمين أهداف التفلسف وخصوصاً التفكير النقدي والتفكّر الذاتي الحرّ.

إنّ استنجاد الفلاسفة الكبار بالصّورة الحسّية Image لتوضيح مقاصدهم الفلسفية، يدعو إلى استخدام الصّورة كوسيلة في تعليم وتعلّم مادّة الفلسفة. فالصّورة الحسّية التي قصدها الفلاسفة بمعنى Image تشمل كل أنواع الصور من نصوص وأساطير وأمثولات وقصص ومسرح وصور الأشكال والألوان وغيرها (Macmillan, 1977). وتماشياً مع ثقافة العصر الذي نعيشه، عصرِ التكنولوجيا والإنترنت، نجدُ في الوسائط المتعدّدة، وهي ظاهرة تقنية جديدة تُستخدم بواسطة الحاسوب وتجمع ما بين الصّورة والصّوت والنّص والرسوم والفيديو والصّور المتحرّكة والثابتة وأجهزة العرض وغيرها، أنّها تمثّل أفضل تمثيل لتلك الصّورة الحسّية التي قصدها الفلاسفة. فالصورة الحسّية الإلكترونية (الوسائط المتعدّدة) يمكن أن تساهم في تطوير تعليم وتعلّم الفلسفة من خلال اكتساب كفاياتها الأساسيّة- المنهجية (المفهمة، الأشكلة، الحجاج، الموضوعة والتوليفة) ورفع مستوى التّحصيل التعليمي وتغيير اتّجاهات المتعلّمين في المادّة نحو الأفضل.

وقد ساعدت التكنولوجيا على تعزيز حضور الصّورة خصوصاً الآلية والإلكترونية منها، ورفعت منسوب استحواذها على الحقل البصري لمتلقّيها بفضل إغوائها وسحرها، إذ تمكّنت من التأثير في عمق الوعي الإدراكي والوعي التخيّلي للفرد،

وولجت إلى المرئي واللامرئي، إلى الواقعي والخيالي بفعل تلبيتها لجميع حاجات الإنسان وميوله وكلّ اهتماماته الفكرية والنفسية والجسدية على حدّ سواء. وقد أضحت الصّورة في عصر التكنولوجيا بأبعادها الإلكترونية والرقّمية كافة أكثر حضوراً وهيمنة إن لم نقل الحضور بذاته، حيث تغيّر مفهوم الواقع الذي أضحى واقع الصّورة منعكساً على الشّاشة ووسائل التواصل الإلكترونية المتنوّعة. يقول ريجس دوبريه في هذا السياق: «إنّ الحضور الإلكتروني المطلق في العالم أعاد للمرئي سحره وجماله» (Debray, sans date,p.321). هذا المرئي استحوذ على كل شيء وتحوّل معه العالم إلى صورة أصبحت تمثّل الوجود بذاته إلى جانب التعبير عنه. من هنا ضرورة مواكبة الفلسفة للتكنولوجيا الحديثة خصوصاً إذا ما تعلّق الأمر بتعليمها وتعلّمها.

إنّ نجاح عملية تعليم وتعلّم الفلسفة والتّخفيف من مشكلاتها، لا يتحقّق بمجرّد الاكتفاء بالطرق المعتمدة والمعمول بها من قبل معلّمي الفلسفة، وإنّما يحتاج إلى إدخال عناصر ديداكتيكية ترتبط بمادّة الفلسفة التي تتمثّل «بالمثلّث الديداكتيكي التعليمي للتفلسف وهو القدرة على المفهمة، القدرة على الأشكلة، والقدرة على المحاجة أو الحجاج» (Tozzi 1992,p.35). كما يجب أن تتلاءم مع تطورّات العصر، وعلى أستاذ الفلسفة أن يكون متمكّناً من المعرفة الفلسفية ومحيطاً بعلوم التربية وقادراً على استخدام التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلّم. من هنا تأتي فكرة تعليم وتعلّم الفلسفة وكفاياتها من خلال استخدام الوسائط المتعدّدة التي تجعل المتعلّم أكثر تفاعلاً وإنتاجية للنصوص المركّبة من الصور الحسية الإلكترونية عبر الوسائط المتعدّدة. إنّ مادة الفلسفة المقرّرة ضمن مراحل مناهج التعليم العام أضحت مادّة تعليمية أُوُكل تعليمها إلى مختصّين في الفلسفة وجب أن يجمعوا إلى جانب التمكّن من الاختصاص، اكتساب قدرات ومهارات ترتبط بعلوم التربية والديداكتيك، وتستند إلى التكنولوجيا بما يتلاءم مع مواصفات معلّم القرن الحادي والعشرين.

تبدأ هذه الدراسة من مفهموم الصّورة ببعديها الفلسفي والتربوي ما يشكّل تأطيراً نظرياً لمسألة علاقة الصّورة بالفلسفة من حيث إن الصّورة الحسّية الإلكترونية بأنواعها المختلفة تعتبر المدخل الأساسي لتكوين المعرفة الفلسفية، ثم تتطرق إلى كفايات الفلسفة وأشكال تقويمها، ودور الوسائط المتعدّدة في اكتسابها، خاصة لجهة علاقة البيداغوجيا والديداكتيك بالفلسفة، وتبيان أهمّ أهداف تعليم الفلسفة وكفاياتها الأساسيّة (المفهمة، الأشكلة، الحجاج، الموضوعة والتوليفة) وأساليب التقويم المعتمدة السائدة في تعليم وتعلّم مادّة الفلسفة ومقارنتها بأشكال التقويم المستندة إلى الكفايات الأساسيّة (المنهجية) للمادّة. وتعرض الدراسة أيضاً لأهمّية التعلم النشط انطلاقاً من منهجيات وطرائق فلسفية، ثمّ لأهمّية الوسائط المتعدّدة وتأثيرها في عملية التعليم والتعلّم لجهة تسهيل اكتساب كفايات مادّة الفلسفة. كما وتشير إلى دور أستاذ الفلسفة في القرن الحادي والعشرين لجهة المهارات التي ينبغي أن يشغلها على المستوى المعرفي والتربوي والتكنولوجي.

بعد الكلام عن الأدبيات النظرية، يأتي عرض أهم النتائج التي خلصت إليها الدراسة. وتشمل نتائج إجابات الاستمارات الثلاث الموزّعة على العيّنتين التّجريبيّة والضابطة معاً وفقاً لمتغيّر الجنس انطلاقًا من الاستمارة الأولى رقم (1) المتعلّقة بالقياس القبلي لاتّجاهات المتعلّمين ومواقفهم من مادة الفلسفة. كما تعرض أبرز نتائج إجابات المتعلّمين في المجموعة

التجريبية انطلاقاً من الاستمارة الثانية رقم (2) المتعلّقة بالقياس البعدي للوقوف على اتّجاهات المتعلّمين ومواقفهم من مادّة الفلسفة ومعرفة مدى التغيّر الحاصل نتيجة تطبيق التجربة باستخدام الوسائط المتعدّدة (متغيّر مستقلّ) على أفراد هذه المجموعة ومقارنة نتائجها مع نتائج الاستمارة الثالثة رقم (3) للمجموعة الضّابطة للوقوف على الفروق التي يمكن أن تنتج عن إدخال المتغيّر المستقلّ المتمثّل بالوسائط المتعدّدة على أفراد المجموعة التجريبية وتأثيره على المتغيّرات التابعة المتمثّلة بفرضيات البحث وهي مستوى اكتساب كفايات مادّة الفلسفة ومعدّل التحصيل التعليمي واتّجاهات المتعلّمين ومواقفهم من المادة. (انظر ملحق رقم (1)، استمارات البحث.

كما تعرض الدراسة لأبرز نتائج اختبارات التدرّب على كفايات الفلسفة واختبارات الموضوع الفلسفي، التقليدية المعلنة وغير المعلنة الناتجة عن التعليم والتعلّم بالطرق التقليدية والمعمول بها في مادّة الفلسفة، ومقارنتها مع نتائج اختبارات الموضوع المعلنة وغير المعلنة للسعيين الأوّل والثاني واختبار نصف السنة الناتجة عن التعليم والتعلّم بالكفايات، ثم مقارنة اختبارات الكفايات في السعيين الأوّل والثاني التي تتمّ من خلال استخدام التقويم الاستعلامي، والوقوف على مستوى اكتساب كل كفاية وأجزائها على حدة ومقارنة نتائجها للوصول إلى تحديد مستوى تحقّق كل منها من عدمه. ثمّ تبيّن نتائج الاختبارات المتعلّقة بالكفايات ونتائج اختبارات الموضوع المعلنة وغير المعلنة للسعيين الثالث والرابع واختبار آخر السنة، ومقارنة نتائج تلك الاختبارات في كلتا المجموعتين التّجريبية والضّابطة لتحديد الفروق الإحصائية بينها، واستخدام التقويم الاستعلامي للمقارنة بين الاختبارات بهدف تحديد مستوى اكتساب كل كفاية وأجزائها على حدة. (انظر الملحق رقم (2) نموذج عن اختبارات الكفايات، ص (279) والملحق رقم (3) نموذج عن اختبارات الموضوع).

وتنتهي الدراسة بخاتمة تعرض أبرز النتائج التي خرجنا بها، ونعرض من خلالها الاقتراحات، ونفتح الآفاق للدراسات المستقبلية لتسهم في تطوير أي عمل جديد.

الفصل الأوّل

الصورة ببعديها الفلسفي والتربوي ودور الحواس في بناء الأفكار والمفاهيم

يعرض هذا الفصل للصورة وعلاقتها بالفلسفة والبعد التربوي لها، ما يشكّل إطاراً نظرياً لمسألة علاقة الصورة بالفلسفة لجهة أنّ الصورة الحسّية بأنواعها المختلفة تشكّل المنطلق الأساسي لتكوين المعرفة الفلسفية. كما يعرض لدور الحواس الخمس التي تشكّل صلة الوصل ما بين المحسوس والمعقول أوما بين الحسّي والعقلي. ويشير هذا الفصل أيضاً لعلاقة الصورة بتعليم وتعلّم الفلسفة من حيث إن الصورة تخاطب المتعلّم بكليّته على المستويات العقلية والوجدانية والنفس حركية كافةً. فالصورة الحسّية الإلكترونية على شكل وسائط متعدّدة، يمكن أن تساعد متعلّمي مادّة الفلسفة على اكتساب كفاياتها الأساسيّة- المنهجيّة (الأشكلة، المفهمة، الحجاج، الموضوعة والتوليفة)، ورفع معدّل التحصيل التعليمي، وتغيير اتّجاهاتهم من المادّة نحو الأفضل.

أولاً - الصورة وبعداها الفلسفيّ والتربويّ

1 - مفهوم الصورة

من المتعذّر إيجاد تعريف موحّد جامع للصورة بسبب ارتباط موضوعها بجميع مناحي الحياة الطبيعية والاجتماعية. ففي الثقافة العربية، تأخذ الصّورة بعداً عقائدياً حيث يتجاذبها المقدّس والمدنّس. وقد دعا البعض إلى تحريم الصورة لارتباطها بإعادة الخلق استناداً إلى المخيّلة والمصوّرة، إذ إنّ هناك علاقة وثيقة ما بين الصورة والخيال والتوهّم. إنّ تصوّر حدَث أو شيء ما، يعني تخيّله وتوهّم صورته، وهذا يشبه إلى حدّ بعيد كل أنواع التصاوير والتماثيل، الأمر الذي جعل الصّورة مزدراة ومكروهة لا بل محرّمة كونها تتعلّق بالأوثان (ابن منظور،1997). ولقد تنامت النظرة الازدرائية للصورة في الحضارة الإسلامية فيما بعد، لعلاقتها بالتماثيل والتصاوير، ممّا أدّى إلى اعتبارها مرتبطة بعبادة الأوثان (عبد الحميد، 2005).

أمّا في الثقافة الغربية، فتعود كلمة الصورة إلى الحضارة الإغريقية إلى كلمة Icon التي تشير إلى التشابه والتماثل، والتي ترجمت إلى Imago في اللغة اللاتينية وImage في اللغة الإنكليزية والفرنسية مع اختلاف في اللفظ (العابد،2009). وقد اسُتخدمت هذه الكلمة مراراً في فلسفة أفلاطون وفي الثقافة الغربية لتدلّ على التمثيل أو التمثّل للأفكار والمعاني (مغنية، د.ت).

الصورة بالمعنى الأرسطي هي عبارة عن صورة ذهنية سابقة على التفكير العقلي، الذي لا يحصل إلا من خلال أو عبر وجود الصور الذهنية. فالصورة والمادة متقابلتان في الأشياء، ولا وجود لصورة من دون مادة إلّا الصورة الذهنية، والصورة عند أرسطو هي كل ما يتعيّن به الشيء ويتحدّد، وهي الصفة أو الشكل المعطى للمادة (Edwards,1967). ويقترب كانط في تعريفه للصورة من أرسطو من حيث إنه يفرّق ما بين الصورة والمادّة (الجوهري، 1974). فالصورة والمادة مفهومان متمايزان عند كانط لكن بمقاربة يختلف فيها عن أرسطو. ويُطلق كانط لفظ المادّة على ما في المعرفة من عناصر

مستمدّة من الإحساس والتجربة، ولفظ الصورة على ما في المعرفة من عناصر مستمدة من قوانين العقل التي ترتّب معطيات الحس وتفرغها في قوالب تُعين على إدراكها وفهمها. فالزمان صورة الحسّ الداخلي، والمكان صورة الحسّ الخارجي، والزمان والمكان صورتان قبليتان تنظّمان المدركات الحسّية وكذلك مقولات العقل ومعانيه الكلّية، فهي صور محيطة بالتصوّرات الجزئية (صليبا، 1982). إنّ كلّ ما يرتبط بالذهن أو العقل يُعدّ من التصوّرات والأفكار، وصور المقولات هي بمثابة قوالب صورية هدفها تنظيم كلّ ما يأتي من مادة الحواس.

كما أنّ هناك فرقاً بين الصورة الشكل Form وبين الصورة Image. يعرّف صليبا (1979، ص74) في معجمه الفلسفي مفردة الصورة على أنّها مرادفة لمفهوم الشكل Form. «إنّ الصورة الشكل، هي الشكل الهندسي المؤلّف من الأبعاد التي تتحدّد بها نهايات الجسم، وهي الصفة التي يكون عليها الشيء». والصورة في "لسان العرب"، تشير إلى هيئة الشيء وظاهره وصفته وحقيقة وجوده (ابن منظور، 2009). وجاء في "المنجد في اللغة"، أنّ الصورة تعني صفة الشيء وشكله (المعلوف، 2010). يتبيّن إذاً، أنّ الصورة هي الشكل الخارجي للشيء وهيئته الخارجية، وهذا المفهوم للصورة يقع تحت مصطلح Form. أمّا الصورة Image بحسب معجم قاموس "أوكسفورد"، فهي عبارة عن صورة تحاكي الواقع الخارجي أو نسخة طبق الأصل عنه (Oxford, 1966). ويعرّفها Webster(1967) في معجمه، بأنّها التمثّل العقلي للأشياء التي لا يمكن للحواس أن تتمثّلها على نحو مباشر، أو هي استعادة أو محاكاة للتجربة الحسّية، وهي استرجاع للذكريات المختزنة في الذاكرة، أو تصوّر لإدراكات الحواس من رؤية وسمع ولمس وغيرها. والصورة Imageتشير أيضاً إلى صورة أو فكرة موجودة في الذهن عن شيء ليس ظاهراً أمام الحواس، وقد تكون تصوّراً يخلقه شخص أو أكثر استناداً إلى المواقف والسياسات والسلوكيات الخارجية (Macmillan, 1977). يتّضح أنّ الصورة تحت مصطلح Image تشمل مختلف الصور العقلية والذهنية الناتجة عن التذكّر والتخيّل، فضلاً عن الصور الماثلة أمام الحواس، كما تشمل كل التمثّلات العقلية والحسّية الناتجة عن التجربة الحسّية، والصورة Image هي التي تشكّل المنطلق الضروري لبلوغ أيّة معرفة فلسفية واكتساب كفاياتها الأساسية.

2- البعد الفلسفي للصورة

بعد استعراض المفهوم الواسع للصورة، نسلّط الضوء على النظريات الفلسفية المفسّرة للصورة، وعلى علاقة الصورة بالفلسفة. ولا يخفى على أحد أنّ علاقة الصورة بالفلسفة اتّخذت طابعاً إشكالياً تعود جذوره إلى جدلية العقلي والحسّي في أصل المعرفة. وهذا يدعو إلى التساؤل: هل المعرفة عقلية أم حسّية؟ وهل العقل هو الذي يولّد المعرفة والحقيقة أم الصور الحسّية؟ هل ندرّس الفلسفة بالمفهوم العقلي أم بالصورة الحسّية؟ هذه الإشكالية شكّلت مفارقات بين الفلاسفة بدأت مع أفلاطون وأرسطو واستمرّت فيما بعد، ممهّدة لنشوء تيارين في الفلسفة هما التيارالعقلاني والتيار الحسّي التجريبي.

2-1- الصورة في فلسفة أفلاطون

ينظر أفلاطون إلى الصورة الحسّية نظرة احتقار وازدراء باعتبارها ناقصة مزيّفة تقود إلى الظلال والأوهام، فالصورة عند أفلاطون هي الشبيه والنظير ويحتاج غموضها وإبهامها إلى وضوح الفكرة والمفهوم (معزوز، 2014). إنّ الرؤية الفلسفية لأفلاطون تتركّز على أنّ السبيل الوحيد للمعرفة هو العقل، إنّه صوت داخلي في الإنسان يهدف للوصول إلى معرفة الحقائق في ذاتها. يكتب أفلاطون في محاورة "فيدون"[1] ، أنّ على سقراط أن يكون حذراً كي

لا يقع في الظلال كسائر الناس عندما ينظر إلى الشمس مباشرة، إذ يصاب بالعمى من جرّاء التحديق فيها مباشرة، لذا على الإنسان الابتعاد عن الظلال والانعكاسات والصور (أفلاطون- فيدون،2001). ما يدلّ على أنّ كلّ ما يتعلّق بصور العالم الحسّي الخارجي هو عبارة عن أوهام لا يمتّ إلى الحقائق بصلة، فـالحقائق الثابتة لا يمكن أن توجد في عالم يتغيّر باستمرار.

يرفض أفلاطون في كتابه "الجمهورية "[2] الشعر والفن بوجه عام، فيقول: «إنّ الشعر الذي يتلخّص في المحاكاة والتصوير مرفوض لأنّه يرتبط بالمرئي والمصوّر ويرتبط بقوى النفس البشرية» (أفلاطون- الجمهورية، 1994، ص56). فالرسم في نظر أفلاطون عمل لا يخلو من الحقارة وإنّ صانع الصور يلاقي الاحتقار نفسه الذي يظهر في كل الأعمال اليدوية.

لكن لا بدّ من الإشارة، إلى أنّ أفلاطون لم يرفض كل أنواع الفنون، بل على العكس فقد عبّر عن إعجابه بأنواع أخرى من الفنون حيث يرى فيها تعبيراً عن الأهداف الدينية والمثالية والأخلاقية. وإذا كان أفلاطون قد اتّخذ موقفاً سلبياً من الشعر التمثيلي المصوّر، فإنّه بالمقابل أُعجب بالشعر الغنائي والملحمي والتعليمي، لأنّ الشاعر يستطيع بهذه الأساليب البسيطة التي لا تستعمل المحاكاة أو التمثيل أن يعبّر عمّا بذاته من حقائق ومُثل سامية (أفلاطون- الجمهورية، 1994).

كما أنّ أفلاطون لم يرفض التصوير بالمطلق، وقد أبدى إعجابه ببعض أنواع التصوير والنحت. فيقول في "جمهوريته": «إنّ التصوير والنحت، أميل إلى الإعجاب بالطراز الهندسي المرتبط بقواعد رياضية ثابتة» (أفلاطون- الجمهورية، 1994، ص 49). يتبيّن أنّ الفن التصويري لا يرفضه أفلاطون بالمطلق، ويعتبره ضروريا متى اقترن بالمعرفة.

وقد فسّر النقاد رفض أفلاطون للشعر التصويري في ضوء تاريخ الفنّ والأدب اليونانيين. وفنّ التصوير الذي يرفضه أفلاطون بأنّه خداع ومحاكاة للواقع، إنّما ينصبّ على

اتّجاه واحد من اتّجاهات فنّ التصوير القديم، الذي كان يعتمد على قواعد فنّ المنظور والخداع البصري والبراعة في استخدام درجات اللون (أفلاطون- الجمهورية،1994).

يستدلّ أفلاطون على طيف الصورة الحسّية وغموضها وخداع الحواس بأسطورة الكهف. ويرمز أفلاطون إلى النفس الإنسانية في حالتها الحاضرة أيّ من خلال اتّصالها بالبدن، فهي أشبه بسجين مقيّد بالسلاسل وُضع في كهف وخلفه نار

ملتهبة تضيء الأشياء وتطرح ظلالها على جدار قديم أمامه، فهو لا يرى الأشياء الحقيقية بل يرى ظلالها المتحرّكة ويظنّ بها حقائق. فالكهف في هذه الأسطورة هو العالم المحسوس، والظلال هي المعرفة الحسية، والأشياء الحقيقية التي تحدث هذه الظلال هي المثل (أفلاطون- الجمهورية، 1994) (صليبا، 1982). إنّ المعرفة الحقيقية عند أفلاطون تكمن في عالم المثل الذي يمتدّ وراء الوجود الظاهر المحسوس.

ويرى أفلاطون في كتابه "الجمهورية"، أنّ الفيلسوف هو من يكشف للناس وهمهم بعد أن يرتفع من إدراك المحسوسات إلى المعقولات، معتمداً في ذلك على منهج الجدل الذي يبدأ بالمران على التصوّرات الرياضية، ثمّ يرتفع منها إلى إدراك المثل العقلية إلى أن يصل إلى قمة عالم المثل الذي هو مثال الخير (أفلاطون- الجمهورية، 1994). نستنتج من ذلك أنّ بلوغ المثل عند أفلاطون لا يتمّ دفعة واحدة، بل بالتدرّج عبر المران من عالم الحواس إلى عالم التصوّرات الرياضية ثمّ إلى عالم المثل، وبلوغ قمّة المثل أخيرا وهو مثال الخير. فالحواس إذاً، هي بداية طريق المعرفة عند أفلاطون.

يذهب أفلاطون في محاورة "بارمنيدس"[3] ليقول بوجود علاقة مشاركة بين عالم المُثل وعالم الحواس أو الكثرة، فإذا كان المثال الواحد أو الكلّ ليس موجوداً فلا تكون الكثرة الحسّية موجودة. والمعنى أنه إذا لم يكن الواحد الكلّ موجوداً فلا شيء يوجد (أفلاطون- بارمنيدس،2002)، ما يدلّ على وجود علاقة بين المثل والكثرة الحسّية التي هي صور عالم المحسوس التي تشكّل نقطة البداية لبلوغ الحقائق في ذاتها أو المثل.

كما يرى أفلاطون في محاورة "فايدروس"[4]، أنّ الفنّ الجيّد يعتمد على المعرفة الفلسفية، كما أنّ المعرفة الفلسفية لم تعد مجرّد نشاط عقلي جاف، بل تتطلّب نوعاً من الكشف والجمال الروحي والتذكّر الصوفي. وهذه الفلسفة لأفلاطون لا نستمدّها من كتابة تعليمية ولا من أبحاث فلسفية، بقدر ما نستمدّها من محاورات كانت نوعاً من الكتابة الأدبية على حدّ تعبير أرسطو أو نوع من المحاكاة النثرية (أفلاطون- فايدروس، 2000). وهكذا يتبيّن لنا، أنّ أفلاطون أراد أن يشرح نظريته في المثل من خلال محاورات يقوم بتمثيلها عدد من الشخصيّات، إنه عمل مسرحي أو تمثيلي بامتياز بما فيه من ذوق جمالي وعمل أدبي رفيع. فالصورة الحسّية على شكل محاروات أو تمثيليات مسرحية كانت بمثابة الوسيلة المشوّقة التي اتّبعها أفلاطون لبلوغ عالم الحقائق الثابتة والأفكار المجرّدة. ههنا، تبرز حقيقة يجب ألّا نغفلها، وهي أنّ أفلاطون أراد أن يُظهر أنّ المعرفة لا تكتمل إلّا في العقل وأنّ العالم المحسوس معرفته ناقصة. هذا يعني أنّ أفلاطون لم يلغ نهائياً دور المعرفة الحسّية والحواس في بناء الأفكار والمثل، إنّما اعتبرها ناقصة وعاجزة، حتّى إنّ أفلاطون نفسه كان قد استخدم الصورة الحسّية ألا وهي أسطورة الكهف ليقرّب نظريته في المثل إلى أذهان العامة، كما استخدم الصورة الحسّية كالكتابة الأدبية والعمل المسرحي على شكل محاورات أو محاكاة نثرية للغاية نفسها.

علاوة على ذلك، هناك من يرى في أسطورة الكهف عملاً فنياً ومسرحياً بامتياز. فالفيلسوف الفرنسي جيل دولوز، يرى أنّ أسلوب أفلاطون في الكتابة هو أسلوب فنّي بامتياز، إنّه بناء مسرحي فنّي يتخطّى فيه الواقع الجامد. فاستعمال الرموز

وتشكيل الأساطير كأسطورة الكهف هو إبداع فنّي بامتياز نتيجة انفتاح المخيلة، التي تجعل الفيلسوف يقترب من الفنّ والتمثيل المسرحي (دولوز،2011)(Deleuze,1990). لذا، نرى أنّ هناك علاقة وطيدة إن لم نقل جدلية بين الفلسفة والفنّ أو بين الفلسفة والصورة بمختلف أبعادها، حيث لا تعارض بين الفلسفة والصورة إنّما تفاعل وتكامل، فالصورة الحسّية تبقى الوسيلة الأساسية لبلوغ المفاهيم الكلية المجرّدة. والصور الحسية المتنوّعة المستخدمة في الوسائط المتعدّدة يمكن الإفادة منها في تعليم وتعلّم مادة الفلسفة.

2-2- الصورة عند أرسطو

لقد أولى أرسطو على عكس معلّمه أفلاطون، الصورة الحسّية اهتماماً بالغاً في فلسفته، حيث إنطلق من العالم المحسوس وبطريقة استقرائية ليبرهن وجود العالم المعقول. ويشير أرسطو في بداية كتابه "الميتافيزيقا"[5]، إلى أنّ الإنسان بطبيعته يتوق إلى التعرّف على الأشياء، نتيجة شعوره بلذة عمل حواسه، فبالإضافة إلى فائدة الحواس في الإدراك والمعرفة، هناك لذة تنتج عنها خصوصاً حاسّة البصر التي تفوق جميع الحواس، فهي مفضّلة عند الإنسان، ليس فقط لدورها الذي تقوم به، بل نتيجة رغبة النظر إلى الأشياء من خلال البصر. والسبب هو أنّ البصر يمنحنا أكبر قدر ممكن من المعلومات التي من خلالها نتعرّف على الاختلافات بين الموجودات (Aristotle, Metaphysics,1952)، ما يدلّ على أنّ أرسطو يولي أهمّية كبرى لحاسّة البصر ويفضّلها على غيرها من الحواس الأخرى، خاصّة فيما يتعلّق بالمرئي المرتبط باللون. وعليه، فإنّ استخدام الوسائط المتعدّدة جاء ليخاطب أكثر من حاسّة في المتعلّم وخصوصاً حاسّة البصر.

ويعظّم أرسطو في كتابه "الطبيعة"[6] من شأن الصورة، ويعتبر أنّ التفكير مُحال من دون وجود الصور، فالجزء المعقول موجود في الطبيعة وهو الصورة (أرسطو- الطبيعة،1984). هذا ما يفسّر شغف أرسطو بالمعرفة الحسّية واهتمامه بالعالم الطبيعي المادّي. ويشير صّويلحي(2011) إلى أنّ الصورة الشعرية عند أرسطو أثمن من الحقيقة التاريخية، فالشعر أصدق من التاريخ، وهذه المقولة تبرّر الاعتراف بالصورة على أنّها حاملة للحقيقة ومعبّرة عنها خاصة الصورة الشعرية والصورة الفنّية بوجه عام. هكذا نرى أنّ الصورة الحسّية بمختلف أنواعها بما فيها الصورة الشعرية والفنّية ، تمهّد الطريق لبلوغ المعرفة العقلية المحضة.

إنّ الخطأ الذي وقع فيه الأفلاطونيون في مجال المعرفة هو أنّهم أرادوا فصل الماهية أو المثال عن مظهره الحسّي، وبهذا أصبح المثال هو الشيء الوحيد الحقيقي، أمّا غيره من الأشياء فما هو إلا ظاهرة غامضة مبهمة وخادعة (ديمون، 1974). الفرق إذاً، بين أفلاطون وأرسطو هو أنّ الأوّل يعتبر أنّ التصوّر لا يكون إلا بالعقل لمعرفة الأشياء في ذاتها، أمّا الثاني فيرى أنّ التصوّر يكون للأعراض والأشياء المحسوسة الظاهرة بالإضافة إلى العقل.

من هذا المنطلق، يتبيّن أنّ المعرفة عند أفلاطون تبدأ من عالم المثل، عالم الحقائق في ذاتها والجواهر الثابتة، ولا سبيل للوصول إلى المعرفة إلّا من خلال العقل، لأنّ المعرفة تذكّر عند أفلاطون، وبذلك يُعدّ أفلاطون نموذجاً للمذهب العقلاني

المثالي في الفكر الفلسفي. على عكس تلميذه أرسطو الذي أسّس المذهب الحسّي الواقعي واعتبر أنّ المعرفة تبدأ انطلاقاً من الحواس والصور الحسّية. وإذا كان الفيلسوفان الكبيران قد انطلقا من مقاربتين مختلفتين في مسألة أصل المعرفة، إلّا أنّهما اتفقا إلى حدّ ما في مسألة وجود الصور. فالصورة عند أفلاطون هي المثال أو الصورة العقلية المفارقة للمادة فضلاً عن أنّ أفلاطون لم ينف بالمطلق وجود الصور الحسّية خصوصاً إذا اقترنت بالمعرفة وأدّت إليها. أمّا الصورة عند أرسطو فهي المعقول المتشكّل في المادة، لأنّ كلّ موجود من الموجودات يتألّف من صورة ومادة، فالصورة هي غاية كل الموجودات وهي الموجود المعقول بذاته.

2-3- الصورة ما بعد الفلسفة اليونانية

نترك الحقبة اليونانية لنرصد كيفية تطوّر الفكر الفلسفي عبر قرون عديدة لجهة نظرته إلى الصورة. والجدير ذكره، هو أنّ الفلسفة من الإغريق إلى الديكارتية أيّ عصر الفلسفة الحديثة، لم تُبد أيّ اهتمام بالصورة، لا بل بالعكس كان يُنظر إليها نظرة تحقير وازدراء. الفلسفة عند هؤلاء تمثل أعلى مستويات العقل والمنطق وهي بعيدة كلّ البعد عن عالم الظواهر والأشياء، والحقيقي هو ما يمثله العقل والمنطق، واللاحقيقي يتمثل في عالم الصور والأشياء المحسوسة. ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ الاتّجاه الفلسفي هذا، كان قد تأثّر بفكر أفلاطون ونظرته التحقيرية لعالم الظواهر والحواس.

على المقلب الآخر، يقول دوبريه (2002) إنّنا ندين في الحقيقة بهذا الاهتمام الفلسفي بالصورة إلى الفينومينولوجيا أو الفلسفة الظواهرية، لا سيّما هوسرل وتلامذته سواء في الحقل المعرفي الفرنسي أو الألماني وفلاسفة معاصرين مثل جيل دولوز وكريستيان ميتز وغيرهم، الذين أبدوا اهتماماً بالغاً بالصورة والمتخيّل بحيث أصبح معهم الحديث عن الصورة جزءاً من التفكير في قضايا الإدراك والفكر والإبداع. انطلاقاً من هذه المفارقة، نرى أنّ علاقة الفلسفة بالصورة والسينما علاقة جدلية-إشكالية بحدّ ذاتها تعود جذورها إلى إشكالية أصل المعرفة: أهي من العقل أم من الحواس؟ من المجرّد اللامرئي أم من المصوّر المرئي؟ وقد تناولت هذه المسألة فلسفات متعدّدة تراوحت بين المؤيّدة أو الدّاعمة لتلك العلاقة، وبين الرافضة أو المعارضة لها، وسنكتفي بعرض بعض المواقف الرافضة للصورة قبل أن ننتقل إلى الفلسفات الدّاعمة والمؤيّدة لها.

2-3-1- الاتّجاه الفلسفي المشكّك في الصورة

من بين الآراء والنظريّات المشكّكة في استعمال الصورة، نظرية برغسون في كتابه "التطوّر الخلاّق"، الذي تناول فيه الصورة السينمائية من منظور سلبي. فالصورة السينمائية تشبه العلم في النظرة الكمّية تجاه مفهومي الحركة والزمان، وهي كما العلم تقدّم حركة لكنّها ليست حقيقية، حيث تقدّم صوراً جامدة تضاف إليها الحركة. لذا، فهي حركة وهمية رغم وجودها، إنّها نموذج للحركة المزيّفة (دولوز، 1997). إنّ عمل السينما بحسب برغسون شبيه بفعل الإدراك الحسّي الطبيعي تجاه الأشياء، فثمّة ما يدعوه برغسون "بالمنهج السينماتوغرافي للتفكير" وهي ميزة خاصّة بالعقل الإنساني في تعامله مع الأشياء، وبما أنّ الأشياء في حالة صيرورة دائمة وتغيّر مستمرّ، فلا بدّ للعقل أن يخلع صفة الثبات على الأشياء الخارجية المتغيّرة لكي

يسهل عليه إدراكها والتعرّف عليها (برغسون،1984). إنّ الإدراك الحسّي يقوم بتجميد التيار المستمرّ والتقاط الحقيقة الواقعية في هيئة صور منفصلة لأنّ الصّورة ليست سوى لحظة التقاطها أو إدراكها من تغيّر مستمرّ، والإدراك الحسّي يجرّد الأشياء من حركتها عند التعامل معها، فهو يسعى إلى تنميطها بعيداً عن الحركة، وسواء تعلّق الأمر بالحركة التطوّرية أو بالحركة الكيفية، فإنّ العقل يقوم بالتقاط مشاهد ثابتة من الطبيعة المتغيّرة (برغسون، 1984).

لا بدّ أن نشير ههنا، إلى أنّه صحيح أنّ المعرفة وبناء المفاهيم لا يتأتّى إلّا من خلال الفكر بما يتمتّع به من ثبات كما قال برغسون، لكن نرى أنّ برغسون أخطأ عندما تجاهل دور الواقع المحسوس في بناء المعرفة والمفاهيم الفلسفية، بحجّة أنّ الصورة سواء كانت حسّية أو سينمائية هي عرضة للتغيّر والصيرورة، وبالتالي تؤدّي إلى زعزعة الفكر وضياعه. كما نعتقد أنّ الفكر لا يتولّد من تلقاء ذاته بل يحتاج إلى وجود أشياء خارجية تحمله على التشكّل، وهذه الأشياء ليست سوى صورٍ حسية مرتبطة بالواقع. يقول هيدغر في هذا السياق، يستطيع الإنسان التفكير إذا كانت الإمكانية موجودة لديه، غير أنّ هذه الإمكانية لم تعد تكفي لضمان القدرة على ممارسة التفكير (Heidegger,1992). ما يبيّن بوضوح لا لبس فيه، أنّ التفكير يمكن أن يحصل إذا توفّرت له المواد أو الأدوات وخاصّة الحسّية منها، وبالمقابل تنعدم إمكانية التفكير بانعدام المادة أو الصورة الحسّية المحرّكة لها.

أمّا ديكارت فقد نظر هو الآخر إلى الصورة نظرة دونية، فالصّورة ليست إلّا شيئاً جامداً من الأشياء الخارجية، وبالتالي لا تأثير لها مباشرا على الوعي والفكر. فالوعي عند ديكارت هو وعي الذات للذات أو وعي الفكر للفكر انسجاماً مع "الكوجيتو"[7] الذي نادى به "أنا أفكر إذاً أنا موجود"(ديكارت، 1996). فالوجود بالنسبة إليه يقتصر على الوجود الفكري والعقلي، وبالتالي لا قيمة للوجود المادّي المرتبط بالصور الحسّية. فالصورة ليست سوى شيء مادّي وآليّ لا ينتج عنه أيّة معرفة، لأنّ المعرفة بديهية عقلية عند ديكارت (ديكارت، 1996). يقدّم ديكارت مثل قطعة الشمع التي تتغيّر أثناء الذوبان، ويتساءل: «هل هو الشمع نفسه الذي يبقى عبر هذا التغيّر؟» ، ثمّ يجيب قائلاً: «يجب الإقرار بأنّه هو هو، وليس من أحد يستطيع إنكار ذلك» (ديكارت، 1988، ص43). فالتأمّل العقلي، يكتشف

تحت تغيّر اللّون والطعم والصلابة والليونة ضرورة وجود شيء ثابت. إنّ ماهية الشمع لا تُعرف لا بالحواس ولا بالتخيّل إنّما من خلال الفكر والوعي (الروح) المتّصف بالوضوح والتميّز، وإدراك قطعة الشمع بحسب ديكارت ليس إدراكاً بصرياً أو لمسياً أو تخيّلاً، إنّما إدراكاً روحياً وذهنياً (ديكارت،1988). نفهم من ديكارت أنّ الحقيقي هو ما يكتشفه العقل وراء عالم الأشياء المتّصف بالوهم والتغيّر. لكن هل حقيقة الأشياء تُعرف بالعقل فقط؟ أليس التغيّر جزءا من النظام السائد في عالم الكون والطبيعة؟ هل يمكن للفكر أن ينغلق على نفسه؟ وهل يوجد فكر بمعزل عن الأشياء والصور الخارجية؟

في المقابل، نجد أنّ الصورة الحسّية بأشكالها المختلفة ذات تأثير قويّ وفعّال على كل المستويات المعرفية والعقلية والعاطفية والنفس- حركية. كما أنّ الفكر لا يمكنه أن ينغلق على نفسه وينعزل عن الأشياء الخارجية، فالمعرفة تحصل بالوعي

الهدفيّ المتّجه إلى الأشياء الخارجية، وسوف نبيّن ذلك من خلال الفلسفة الظواهرية الحديثة.

2-3-2- الاتّجاه الفلسفي المؤيّد للصورة

ينحصر الاتّجاه المؤيّد للصورة بالفلسفة الظواهرية مع مؤسّسها الألماني أدموند هوسرل وتلميذه الفرنسي ميرلو بونتي. تركّز هذه الفلسفة على دور الظواهر الطبيعية في المعرفة من خلال الوعي المباشر المعِيش، فالظاهرة المعِيشة كما هي ظاهرة أمام الوعي هي السبيل إلى المعرفة، ولا معرفة إلا من خلال الوعي المباشر المعيش. ثم ننتقل إلى فلسفة جيل دولوز ومقاربته حول الصورة والسينما، ومن ثم نعرج على أهم الفلاسفة المعاصرين أمثال دانييال فرامبتون وأبرز ما قدّموه حول الصورة السينمائية وعلاقتها بالفكر الفلسفي.

2-3-2-1- الصورة في الفلسفة الظواهرية

تُعدّ المدرسة الظواهرية واحدة من بين الفلسفات التي كان لها الأثر البالغ في تطوّر الفلسفة الحديثة والاتّجاه الفلسفي الأشدّ تأثيراً في القرن العشرين، بحيث تنطوي هذه التسمية على الالتزام بالتخلّي في الفلسفة عن كلّ تفسير سريع للعالم وعلى العودة بعد ترك كل الأحكام المسبقة، لتحليل كلّ ما يتجلّى للوعي مباشرة وبشكل عفوي (كونزمان وآخرون، 1998). ونلفت إلى أنّ الظاهراتية تجلّت من خلال أعمال الفيلسوف إدموند هوسرل في أوائل القرن العشرين، وكان هوسرل قد تأثّر إلى حدّ بعيد بأفكار سابقة خصوصاً فلسفة برنتانو[8]، ثمّ تطوّر هذا المفهوم على يد تلامذته وأشهرهم ميرلو بونتي. تبحث الفينومينولوجيا في ظواهر الأشياء، وتحاول البحث عن الماهيات من خلال تقديم وصف لها عن طريق الوعي أو الإدراك المتّجه إليها مباشرة كما هي مَعيشة وبشكل قصديّ عفويّ. وتحاول الظواهرية تجنّب الوقوع في مشكلة الفصل بين الذات والموضوع، أو بين الوعي والعالم، وتركّز على حقيقة الظواهر للموضوعات كما تبدو للوعي مباشرة (كولر،2003). والنظرة الفلسفية هذه، يمكن أن يُستفاد منها في عملية التعليم والتعلم، فرؤية المتعلّم لمشهد من مشاهد الوسائط المتعدّدة كما هو ظاهر أمام وعيه مباشرة، قد يجعله أكثر استيعاباً وفهماً لموضوع معرفته، ويرفع بالتالي من مستوى اكتسابه للكفايات ومعدّل تحصيله التعلّمي.

تُعنى الفلسفة الفينومينولوجية بالظواهر كما هي معطاة للوعي بالخبرة والملاحظة. ومنهج علم الفينومينولوجيا، هو العلم الذي يدرس ظواهرية الأشياء الخارجية كما هي ماثلة أمام الوعي مباشرة. فالطاولة مثلاً بالنسبة للفيزيائي هي كتلة خشبية لها حجم وشكل وتشغل حيّزاً، أمّا بتعريف علم الفينومينولوجيا فهي خبرة معيشة تتعلّق بالشخص وتمثل في وعيه وشعوره كصورة ومعنى (هوسرل،2007). كما أنّ الفلسفة الفينومينولوجية يمكن أن تكون وصفاً خالصاً للواقع المعيش أو للخبرة أو الماهيات التي تتمظهر في المجال المعيوش الطبيعي (دارتينغ، 1995). الفينومينولوجيا هي علم وصفي يهدف إلى وصف الظاهرة كما تبدو أمام الوعي أو الذات كما هي بعيداً عن أي منهج تحليلي أوتفسيري(خوري،2008). ما يدلّ على أنّ الفينومينولوجيا، تسعى إلى معرفة الظواهر والأشياء الخارجية المادّية والمعنوية، من خلال منهج وصفي يعتمد على شمولية الذات والموضوع بعيداً عن التجزئة أو الانفصال بينهما.

إنّ معنى الفينومينولوجيا الوصفية يندرج تحت ثلاث مقولات أساسية وهي "القصدية" "العيان المقولي" ومفهوم "القبلية". "فالقصدية" تعني قصد الشيء أي التوجّه إليه. وبحسب هوسرل فإنّ كل فعل معيوش يتوجّه إلى شيء، فإذا بالوعي هو وعي لشيء ما، والتمثّل تمثّل لشيء ما، والتذكّر تذكّر لشيء ما (هوسرل،2007). وإذا كان الإدراك أو الوعي يتوجّه إلى شيء ما، فهذا لا يعني بالضرورة أن يكون هذا الشيء مادّياً، قد يكون الشيء موضوعاً معنوياً كالحب عند الآخرين والكره والشغف والفهم والانتباه... إلخ (خوري،2008). ما يبيّن أنّ الوعي عند الفينومينولوجيين غير منفصل عن موضوعه الخارجي سواء كان هذا الموضوع مادياً أو معنوياً، انطلاقاً من مبدأ عدم فصل الذات عن الموضوع. فلا وجود لمعرفة عند الظواهريين إلّا من خلال الوعي المباشر تجاه شيء ما، وبالتالي لا وجود لّلوعي إلّا بتمثل شيء ما، فالوعي والشيء أو الذات والموضوع وحدة كاملة في الفلسفة الفينومينولوجية. من هذا المنطلق، تتولّد فكرة اختيار الوسائط المتعدّدة في تعليم الفلسفة لأنّها تدمج ما بين الموضوع الحسّي والموضوع المعنوي في الموضوع الواحد الذي يتوجّه إليه فعل الوعي أو الإدراك، ويكون ذلك عبر الدمج في الوسائط المتعدّدة ما بين الصور المرئية الحسية وبين النصوص والرسوم والمضامين المعرفية. فالموضوع المعروض بالوسائط المتعدّدة يدمج ما بين المرئي الحسّي والمعرفي المعنوي في الموضوع الواحد.

"العيان المقولي"[9]: بالنسبة إلى هوسرل يعني إدراك مباشر لشيء كما هو حاضر أمام الوعي، فالعيان عند هوسرل لا يقتصر على العيان الحسّي، إنّما على العيان المقولي أيضاً الذي هو عيان لمضامين معنوية ومعرفية هي من صلب موضوعية الموضوع (خوري، 2008). لذا فإنّ الطابع الحسّي الذي يتميّز به موضوع الإدراك، لا يمكن فهمه ولا حتى إدراكه بمعزل عن المضامين المعنوية التي تدخل ماهوياً في قوامه الموضوعي أو في قوام موضوعيته(هوسرل،2007). وهكذا يتبيّن بوضوح، أنّ موضوع الإدراك لا يُفهم إلا من خلال تعيّنه المعنوي والمعرفي. مثلاً الطاولة لا تُفهم إلّا من خلال أنّها ماثلة أمامي في ضوء موضوع حكم أو قضية معرفية ما. من هذا المنطلق، عمدنا في الدراسة الميدانية من بحثنا إلى استخدام الوسائط المتعدّدة في تعليم الفلسفة والتي تدمج صوراً حسية متنوّعة وأفلاماً وغيرها، وإلى تحميلها بمضامين معنوية ومعرفية. فلا تعارض بين الحسّي والمعرفي أو بين الذات والموضوع أو بين الصورة الحسية والمفهوم. وهذا ما لفتت إليه الفلسفة الظواهرية عندما تجاوزت مشكلة ثنائية الذات والموضوع في مجال المعرفة، فالمعرفة لا تتمّ من خلال الذات أو العقل كما أراد العقلانيون ولا من خلال الموضوع فقط، إنّما من خلال الذات والموضوع معاً.

مفهوم "القبلية": يقصد هوسرل بالقبلية أنّ الإدراك لشيء ما قدّ يكون إدراكاً بسيطاً وقد يأتي مركّباً. هناك إدراك حسّي أوّلي مؤسّس لا يلغي الإدراكات العامة التي تتكون فيما بعد. إنّه إدراك عام مشترك يسمّى بالإدراك البسيط الذي يبقى حاضراً في الإدراكات المركّبة المعنوية التي تتشكّل فيما بعد (خوري، 2008). ونقدّم المثال التالي: إنّ مشاهدة المتعلّمين لفيلم يُعرض أمامهم في الصفّ يتمّ من خلال الإدراك العام البسيط الحسّي وهو مشترك بين جميع المتعلّمين، ولا يلغي بدوره الإدراكات الخاصّة المركّبة التي تتكوّن فيما بعد من مشاهدة الفيلم مرّات عديدة. واستناداً إلى ذلك وخلال تطبيقنا للتجربة القائمة على استخدام الوسائط المتعدّدة في تعليم الفلسفة، لجأنا وبشكل منهجيّ إلى عرض الوسائط والوسائل التعليمية من صور وأفلام مرّات عديدة وبشكل متكرّر من أجل حصول إدراكات معرفية مركّبة متعدّدة ومختلفة باختلاف طبيعة وقدرة كل متعلّم، بالإضافة إلى الإدراك البسيط العام الذي يتشكّل في المشاهدات الأولى.

أمّا عن ال‌إدراك الحسّي، فترى الفلسفة الفينومينولوجية أنّ الإدراك يتمّ من خلال الحواس وخصوصاً حاسّة البصر، والإدراك البصري يتحقّق من خلال التطابق بين الذات المدركة والموضوع المدرَك. فالإدراك هو اتحاد بين الذات والكيفيات الصورية للشيء، وفعل الإدراك هو حصول صورة الشيء في النفس (الحكيم بناني، 2003). ما يدلّ على النظرة الفينومينولوجية التي تفسّر فعل الإدراك الحسّي من خلال تجربة الوعي المباشر للظواهر المعِيشة كما هي متجاوزة ثنائية الذات والموضوع وآخذة بالاعتبار العوامل النفسية من شعور وعاطفة وإرادة. ما يشكّل إطاراً نظرياً لفاعلية الوسائط المتعدّدة، لأنّ عرض الوسائط سواء كانت فيلماً وثائقياً أو تسجيلياً أو عرضا لصور متحرّكة تشكّل إدراكاً حسّياً بصرياً، من شأنها أن تخاطب في المتعلم أكثر من حاسّة، كما يمكن أن تتوجّه إليه بكليته النفسية من شعور وعاطفة وإرادة.

ثمّ إنّ هوسرل وفـي معرض تعريفة للفينومينولوجيا، أوضح أنها العلم الكلّي الذي يهتمّ بدراسة الماهيات، والشعور هو نقطة بداية هذا العلم حيث تكون دراسته وصفية من أجل إدراك الماهيات الكامنة في الشعور، وتبعاً لذلك فإنّ كلّ المشكلات تعود إلى تحديد الماهيات، ماهية الإدراك وماهية الوعي، فالعلم الكلّي هو أساس كل معرفة يقينية وكل حقيقة ممكنة (محمد ، 1991). وفي موضع آخر، يرى ميرلو بونتي في مقدّمة كتابه، "ظواهرية الإدراك": «أنّ الفلسفة الظواهرية هي التي تعتبر العالم قائماً على الدّوام قبل التفكير، وكأنّه وجود غير قابل للتصرّف، وكل المجهود يجب أن يتجّه نحو إيجاد هذا التماس البسيط مع العالم من أجل إعطائه في النهاية كياناً فلسفياً، إنّه طموح الفلسفة إلى أن تصبح علماً صحيحاً، إنّها وصف مباشر لتجربتنا كما هي بغض النظر عن أصلها النفساني، وتفسيراتها السببية التي يمكن للعالم ... إعطاؤها» (ميرلو بونتي، 2014،ص7).

إنّ البحث عن جوهر الوعي ليس في تنمية الوعي والهرب من الوجود في عالم الأشياء كما يرى أصحاب المثالية المتعالية، بل استعادة هذا الحضور الفعلي للأنا في مواجهة الأنا. إنّ التفتيش يكون عن جوهر العالم، وليس التفتيش عن العالم في الفكرة... إنّه التفتيش عمّا هو في الواقع قبل أي تموضع لأيّ فكرة. ترفض الظواهرية نظرة الفلسفة الحسّوية كما ترفض الفلسفة المثالية المتعالية، فالأولى تنظر إلى العالم من خلال حالات معيّنة لتحقيق الذات، والثانية ترى العالم من حيث هو حقيقة متلازمة مع معرفتنا المتجذّرة في الوعي، الأمر الذي يلغي الوجود الفعلي للعالم والأشياء. أمّا الفلسفة الظواهرية فتحاول أن تنظر إلى العالم من خلال إظهاره كما هو قبل العودة إلى ذواتنا، إنّه طموح مساواة التفكير بحياة الوعي العفوية (ميرلو بونتي، 2014). بـمعنى آخر، فإنّ الفلسفة الظواهرية ترى بأنّ معرفة العالم الخارجي لا تكون من خلال الذات المحض كما يدّعي أصحاب الفلسفة العقلانية أو المثالية، ولا تكون مقتصرة على الموضوع الحسّي فقط كما قال التجريبيون الحسّيون، إنما تكون من خلال الوعي العفوي للتجربة المباشرة لموضوع الظاهرة كما هي دون تجزئة بين الذات والموضوع. وعليه، فإنّ استخدام الوسائط المتعدّدة أمام وعي المتعلّمين كتجربة عفوية معيشة بشكل مباشر، من شأنه أن يساعد في تنمية القدرات المعرفية والوجدانية والنفس- حركية ويرفع بالتالي من مستوى اكتساب الكفايات ومعدّل التحصيل عند المتعلمين.

المعرفة بالنسبة إلى هوسرل، تظهر كنظام استعاضة(استبدال) حيث يستدعي انطباع، انطباعات أخرى دون أي تعليل أو تفسير ... إنّ دلالة المدرَك ليست أكثر من مجموعة صور تبدأ بالظهور دون سبب، والصور أو الإحساسات البسيطة هي في نهاية التحليل كل ما يتطلّب الفهم في الكلمات. وبما أنّ الصور والإحساسات هي نفسها انطباعات لا توصف، فإنّ الفهم هو غش أو وهم، والمعرفة لا تسيطر أبداً على موضوعاتها التي تستدعي بعضها البعض (Husserl,no date). فالمعرفة في الفلسفة الظواهرية إذاً، ليست معرفة عقلية تنتج عن فهم وتحليل الظاهرات، التي هي عبارة عن صور يولّد بعضها الآخر، إنّما هي معرفة إدراك لصور بسيطة، تظهر كما هي على صفحة الوعي دون تحليل أو تعليل.

إنّ العالم المعِيش المدرَك حسّياً، يظهر على أنّه حقيقة أوّلية تتأسّس عليها الخبرات والمعارف العليا حسب ميرلو-بونتي، فالطبقات العليا للوعي يمكن ردّها إلى الإدراك الحسي أيّ إلى خبرة الجسد.... الجسد يكون في العالم مثلما يكون القلب في الجسد العضوي الحسّي.... لأنّ الفرد يدرك موضوعات العالم الخارجي من خلال جسده ، وخبرة الموضوع لا يمكن إدراكها إلا من خلال خبرة الجسد. فمثلاً إنّ إدراك الفرد للمكعّب يكون على التتابع من خلال دورانه حوله (توفيق، 2002). وإذا أردنا أن نطبّق هذه النظرة على تعليم الفلسفة، نرى أنّ معرفة المتعلّمين لموضوع ما، يمكن أن تتأسّس من خلال عرض الوسائط المتعدّدة أمامهم مرّات عديدة كأنّهم يدورون حولها انطلاقاً من خبرة حواسهم.

يُشير Merleau-Ponty(1996) في كتابه "المعنى واللامعنى" إلى أنّ الرؤية هي الطريق الوحيد الذي يؤدّي إلى الإدراك. ممّا يدلّ على الأولويّة التي يمنحها ميرلو- بونتي للعين على حساب العقل. فمعرفة العالم الخارجي بالنسبة له تتم من خلال الرؤية البصرية الحسّية وليس من خلال العقل وملكاته التحليلية والتفسيرية. كما يرى ميرلو بونتي في كتابه "العين والعقل"، «أنّ لغز الرؤية هو لغز الفلسفة ذاتها، وهو موضوع تقاطع الرسام والفيلسوف والشاعر والموسيقي... ولا يبقى للفلسفة سوى أن تشرع في فحص العالم الفعلي»

(ميرلو- بونتي، 1989، ص 58)، ما يبيّن بشكل واضح مهمّة الفلسفة عند ميرلو- بونتي وهي أن تعلّمنا كيف نرى العالم وندرك الوجود من خلال العين وليس العقل.

يحمل ميرلو- بونتي على ديكارت الذي يعتبر أنّ الرؤية هي التي نتأمّلها ولا نستطيع تصوّرها إلّا بوصفها تفكيراً عقلياً محضاً وحكماً خالصاً. فالرؤية بحسب ميرلو- بونتي لا تكوّن لدينا فكرة عنها إلّا بممارستها. إنه لغز الرؤية، وينبغي أن ننتقل من "فكرة الرؤية" إلى "فعل الرؤية"(ميرلو- بونتي، 1989). يتبيّن، أنّ نقد ميرلو- بونتي لديكارت يبدأ في أن نستعيد فعل الرؤية وأهمّيته في المعرفة ونبتعد عن اعتبار الرؤية عملاً عقلياً، فهناك علاقة بين الإنسان والعالم إنّما علاقة وحدة متكاملة وليست علاقة تقابل. ويعتبر ميرلو- بونتي أنّ المصوّر ينبغي أن يخترقه العالم، لا أن يريد هو اختراق العالم (ميرلو-بونتي،1989)، ما يعني أنّ الإنسان يسكن العالم مثلما تسكن العين الجسد، فالعالم يحيط بالإنسان ويخترقه.

هناك علاقة بين الوعي والجسد عند ميرلو- بونتي. إنّ الوعي ليس منفصلاً عن الجسد بل على العكس إنّه وعي جسماني مرتبط بالعالم، وهنا يستخدم مصطلح" كوجيتو- الجسد"[10] ويكون أساسه المعرفي هو التأسيس الإدراكي للعالم،

فالجسد هو بمثابة جهاز معرفي، عبره يتعرّف الإنسان على العالم بطريقة مباشرة أوّلية تسبق التفكير والتأمّل (توفيق،2002). وقد بدأ ميرلو- بونتي يشقّ استقلاله الفكري والفلسفي عن هوسرل، فهو لا يستند إلى مذهب هوسرل في الوعي، بل إلى سيكولوجيا الشكل الألمانية، أي نظرية الجشطالت. إنّ ظواهرية ميرلو- بونتي لا يمكن اعتبارها نظرية في الماهيات ومؤسّسة في أفعال الذات المتعالية، إنّما تعتبر أنّ أشياء العالم الخارجي تخترق الوعي الإنساني من خلال الجسد، فالجسد هو الواسطة التي تربط الوعي بالأشياء. «الوعي كائن يرتبط بالأشياء من خلال الجسد»(Merleau-Ponty, 2005, P. 82). ما يبيّن بوضوح أنّ الفلسفة عند ميرلو- بونتي ليست مجرّد مصطلحات ولا هي تهتمّ بمعاني الكلمات، ولا تبحث عن بديل للعالم الذي نراه، ولا تحوّله بالتالي إلى مقولة أو مفهوم أو ماهية ولا تدخل مجال القول أو الكتابة..... إنّما هي الأشياء ذاتها كما هي، التي تحاول الفلسفة أن تقودها من أعماق صمتها إلى التعبير. ويُشير ميرلو- بونتي في موضع آخر في كتابه "المرئي واللامرئي" إلى أنّنا: « نحن نرى الأشياء كما هي، والعالم هو ذلك الذي نراه» (ميرلو- بونتي،1987، ص 17). فمهمّة الفلسفة إذا، هي أن تجعل العالم الصامت يتكلّم، وبالنسبة إليها فالطريقة الوحيدة للتوافق مع رؤيتنا للحقيقة هي في اتصالها بمحتوى تلك الرؤية الذي يحثّنا على التفكير. ونتيجة ذلك نرى أنّ تعليم وتعلّم مادّة الفلسفة لا يحتاج إلى تلك التعقيدات حول المصطلحات والمفاهيم ولا إلى تلك الكلمات المنمّقة أو الكتابات المفهمة، إنّما يكفي أن نعرض النظريات الفلسفية وتاريخ الفلاسفة انطلاقاً من رؤية بصرية قائمة على استخدام صور وأفلام ووسائط حسية إلكترونية، غرضها إيقاظ الوعي عند المتعلّمين وبشكل عفوي معاش ومباشر بعيداً عن التحليلات والتفسيرات العقلية المجرّدة.

إنّ الكتابة عند ميرلو - بونتي تتحقّق داخل الشاعر، والرؤية تتمّ داخل المصوّر. وقد استشهد ميرلو- بونتي بأقوال ماكس أرنست عن دور الشاعر، فليس الشاعر هو الذي يكشف عن أسرار الكتابة بقدر ما تكشف الكتابة عن أسراره... ويكرّر هذه الفكرة على لسان المصوّر اندريه مارشان في نص جميل في صدقه: «إني أحسست عدّة مرّات وأنا في غابة، بأنّي لم أكن أنا الذي ينظر إلى الغابة؛ أحسست في بعض الأيام أنّ الأشجار هي التي تنظر إليّ وهي التي تكلّمني... وأنا كنت هناك أسمع...»(ميرلو- بونتي،1989،ص13)، ما يدلّ على أنّ الإدراك الحسّي عند ميرلو- بونتي يتجلّى بأقوى مظاهره لدى المصوّر، لأنّه يقوم على أساس وحدة مزدوجة تجمع في آن بين النفس والجسم من ناحية، وبين الأنا المتجسّدة والعالم من ناحية أخرى. وهكذا يتبيّن، أنّ ميرلو- بونتي يعظّم من صور الأشياء أو الموضوعات الخارجية المدرَكة ويقدّمها على الذات المدركة العارفة، وذلك نتيجة تأثره بسيكولوجيا الشكل الألمانية. ونتيجة لذلك نرى أنّ ميرلو- بونتي ينظر إلى المعرفة من منظور كلّي شمولي، فالمعرفة تتحقّق وبشكل كلّي نتيجة وحدة الذات والموضوع دون تجزئة بينهما. فالروحي متّحد بالمادّي من خلال اتحاد النفس بالجسم، والذات بالعالم الخارجي، كلّ في وحدة متكاملة.

إنّ فلسفة ميرلو- بونتي فيما يخصّ أنواع المعرفة، تنطلق من التمييز بين المعرفة الجسمية والمعرفة العقلية من حيث وجود الأجسام. فالمعرفة اللمسية أو اليدوية لها الأسبقية على المعرفة البصرية، فالإنسان يتعامل مع الأشياء باليد قبل أن يقيم معها

علاقات بصرية أو عقلية (بن ميسي،2006). أمّا الرؤية عند ميرلو- بونتي فهي متعلّقة بحركة الجسد، حيث يرى الإنسان ما يمكن مشاهدته ويدرك ما يمكن ملامسته. فالرؤية هي التفكير ذاته، إنّها تفكير مجسدن. فالجسد إذاً راءٍ ومرئيٌّ في آن معاً، يدرك الأشياء في امتداده ويدرك ذاته، لا بل إنّ الأشياء المرئية امتداد له (مفرج وآخرون، 2003). هكذا يتحدّد دور الرائي الذي يقارب العالم وينفتح عليه من خلال المشاهدة البصرية والأفعال الجسدية.

إنّ الجسم ليس فقط شيئاً من الأشياء الخارجية، إنّما له دور في عملية ال إدراك، إذ هو حيّز في العالم له خصائص مرئية محسوسة، فالإدراك والجسم يكوّنان تجربة الذات. لهذا فإنّ العالم ليس الذي يتعقّله الإنسان بل الذي يحياه كما هو من خلال الوعي والجسد معاً (بن ميسي،2006). وفي هذا السياق، يرى ميرلو- بونتي في "العين والعقل" أنّه «لم يعد الجسم أداة أو وسيلة تستخدمها النفس للرؤية، وإنّما أصبح الأنا المتجسّد هو الذي يرى، ولم تعد الرؤية واحدة من أفعال الأنا أفكّر الديكارتي والتي تتمّ كلّها بغير جسم، وإنّما أصبحت فعلاً يحدث في الجسم المنضوي أو الموجود في مكان»(ميرلو- بونتي،1989،ص 29). وكأنّ ميرلو- بونتي، يريد أن يتخطّى الأنا الديكارتية المتفرّدة في بناء المعرفة، ليدمجها بالجسد. فيكون الجسد المتوحّد مع الأنا، أو الأنا المتجسدن الذي يحيا الظاهرة أو يراها كما هي، هو السبيل الوحيد لمعرفة موضوعات العالم الخارجي. وتكون استمرارية إدراك الأشياء الخارجية من خلال قيام الذات المتجسّدة بمقارنة الصورة الحسية الجديدة التي كوّنتها عن الموضوع، بالصورة القديمة التي تحملها في ذاكرتها عن الموضوع. ويمكن أن نفيد من هذه المقاربة في ميدان علوم التربية، وخصوصاً في موضوع بحثنا الذي نعتبر الصور الحسية فيه على شكل وسائط متعدّدة هي طرائق ووسائل ضرورية من أجل تعليم الفلسفة وتعلّم مفاهيمها وتحقّق اكتساب كفاياتها الأساسية وبالتالي رفع مستوى تحصيل متعلّميها بشكل عام.

أمّا في كتابه "تقريظ الحكمة" فيذهب ميرلو- بونتي(1995) إلى حدّ التماهي بين الفيلسوف والرّسام لجهة مهمّة كل منهما. فالفيلسوف ينظر إلى الوجود كما ينظر الرّسام إلى الوجه، فهما كائنان مرتهنان للطبيعة والوجود، واتّجاههما إلى العالم المرئي يكون بهدف اكتشاف ما يحضر في الحواس والملكات الإدراكية، وهما يريدان معرفة الوجود وكيفية تشكّل أو تكوّن الموجودات فيه وإن اختلفت آليات ووسائل التعبير بينهما. كما أنّهما لا يميلان إلى ترجمة العالم ضمن مفاهيم وأفكار بقدر ما يحاولان تركه يعبّر عن ذاته.

إنّ الرّسم إذاً، مثل الفلسفة بالنسبة إلى ميرلو- بونتي، انفتاح على الوجود وانتباه له، ومهمّة الصورة لا تكاد تتمايز عن مهمّة المفهوم، أي إظهار العالم وكشفه وإبانته، لا تأويله وتحليله وتفسيره. إنّ ما يهمّ في الصورة سواء كانت رسماً أو فوتوغرافاً أو سينما أو نحتاً أو معماراً... هو جانبها الفلسفي وقدرتها على إثارة القضايا الفلسفية الأساسية في نظر الفينومينولوجي (ميرلو- بونتي 1995) (Merleau- Ponty,1996). هذا يعني أن نبتعد عن التحليل العقلاني للأشياء، وجعل صور الأشياء تعبّر عن ذاتها أي جعل الصورة تتكلم أو تنطق أو تكشف عن ذاتها. انطلاقاً من هذا التأطير النظري أردنا أن نستخدم الصور الحسّية على شكل وسائط متعدّدة في تعليم الفلسفة.

ثمّ يُشير ميرلو- بونتي في كتابه "العين والعقل" إلى دور العين في عملية الإدراك البصري. فالعين ليست مجرّد أداة لاستقبال الأشكال وألوانها، ولكنّها آلة يمنحها النظر هبة الرؤية وإدراك العالم، هبة المرئي التي تشبه الإنسان الملهم هبة اللغة. هذه الهبة لا تُكتسب قطعاً إلا بالمران، ومن المؤكّد أنّ المصوّر لا يصل إلى امتلاك رؤيته في عدة أشهر... فسواء كانت رؤيته مبكرة أم متأخّرة، وسواء كانت تلقائية أم تمّ تكوينها في المتحف، فإنّها لا تتعلّم على أيّ حال إلّا بالبصر (ميرلو- بونتي،1989). من هذا المنطلق، تتوضّح لنا الأهمّية التي أعطاها ميرلو- بونتي لحاسّة البصر في عملية الإدراك. وتزداد هذه الأهمّية خاصة عند الإنسان الذي يولد أعمى، فالأعمى بالولادة لا يستطيع رؤية صور الألوان والأشكال، وبالتالي لا يستطيع أن يكوّن أي أفكار أو مفاهيم عن هذه الألوان والأشكال. من هنا تبرز أهمية استخدام الصورة الحسّية الإلكترونية في تعليم مادة الفلسفة عبر استثمار برامج الوسائط المتعدّدة التي تجمع بين الصور الثابتة والمتحرّكة والأفلام والنصوص وغيرها... وتعتمد على الإضاءة الإلكترونية، حيث تخاطب في المتعلّم حاسة البصر بشكل مباشر التي يكتسب المتعلم من خلالها أكبر قدر ممكن من المعارف والأفكار.

خلاصة القول، أنّ الفلسفة الظواهرية أولت اهتماماً بالغاً للتجربة الحسية في مجال الإدراك. فالبحث الفينومينولوجي لا ينطلق أو يبدأ إلّا من خلال الوقائع الحسّية المادية. لذا، فإنّ كل الماهيات الكلّية والمفاهيم والأفكار العقلية المجرّدة التي تظهر في الشعور المتعالي، والتي تعتبر الموضوع الأساسي للبحث في الفينومينولوجيا، لا يمكنها أن تكون كذلك إلّا من خلال التجارب الواقعية السابقة، والتي بدونها لا تصبح هذه المفاهيم أو الماهيات أبداً في الشعور(محمد ،1991). من هذا المنطلق، نرى أنّه من الممكن أن ننطلق من التجربة الحسية في مجال تعليم الفلسفة عن طريق الإدراك، لكي نصل إلى إكساب المتعلّمين المفاهيم والكفايات الأساسية لهذه المادة. والتجربة الحسية هذه، تتمثّل باستخدام الوسائط المتعدّدة، التي سوف يتمّ الكلام عنها بالتفصيل لاحقاً.

2-2-3-2- الفلسفة والصورة السينمائية

احتلّت الصورة بعامة والصورة السينمائية على وجه الخصوص حيّزاً بارزاً في فـلسفة جيل دولوز المعاصرة التي ترى أنّ الفلسفة ليست بعيدة عن الصورة لا سيما السينمائية منها. وقد استطاع جيل دولوز أن يُظهر قواسم مشتركة بين الفلسفة والصورة رغم التباعد الظاهري بينهما. فالصورة تعكس الحسّي أمّا الفلسفة فهي تخاطب العقل والمنطق في أعلى مستوياته.

إنّ العلاقة بين الصورة والتفكير الفلسفي هي ممكنة رغم التباعد الظاهري بينهما، فالصورة هي المنطلق للتصوّر أو التفكير الفلسفي. إنّ العملية الفنية مرتبطة بالفكر الفلسفي عبر الإبداع ولا تقتصر على العمل التقني المنفرد، فالصورة السينمائية هي منطلق للتفكير الفلسقي، كما أنّ الفلسفة تجد في السينما الإبداع استجابة لأطروحاتها، فالعلاقة بينهما هي تفاعلية. إنّ الإبداع عند دولوز هو الذي يوحّد بين الفلسفـة والصورة السينمائية، فلا فصل بين إبداع المفاهيم في الفلسفة وإبداع الصور في السينما، فإبداع أو خلق المفاهيم في الفلسفة لم تعد غايته التجريد العقلي المفارق للواقع الحسي (دولوز،2011). لكن نرى أنّ هذه النظرة الفلسفية لم تبدأ مع دولوز حيث كانت قد استشرفتها فلسفات سابقة،

كفلسفة نيتشه الذي أظهر لأوّل مرّة وجود رؤية جديدة للتفكيرالفلسفي هي مفارقته الكلّيات أو الماهيات ليصبح مجاله الصّورة والعينيّ.

ويؤكّد دولوز منذ استهلال مؤلّفه الفلسفي الأساسي "الاختلاف والتكرار"، أنّ هدف الفلسفة هو استدعاء قوى جديدة فنّية أو سياسية أو اجتماعية. ويرى أنّه لا يجب الابتعاد عن العينيّ والواقعي، ومن الضروري العودة إليه دوماً. فالكثرة والإحساس واللاّزمة الموسيقية تتوسّع في مفاهيم محضة(دولوز، 2009). إنّ الفلسفة عند دولوز تقوم على مقاربة جديدة هي أنّه «قارب الفلسفة من زاوية جديدة كلّياً، وأكّد أنّ الفلسفة ليست تأمّلاً، وأنّ ليس لها شأن مع التجريد، وأنّها تسعى أن يكون لها دور في إبداع أساليب جديدة» (دولوز،2009،ص10). وهكذا فإنّ دولوز يحاول البحث عن مفاهيم جديدة تنطلق من الواقع الحسّي، لبناء الفكر المفهومي للفلسفة.

إنّ التفتيش عن أدوات جديدة للتفكير الفلسفي بحسب دولوز كان قد بدأ مع الفيلسوف الألماني نيتشه، ويجب أن تستمر متابعته في الوقت الحاضر من خلال التّجديد الذي شهدته بعض الفنون كالسينما والمسرح (الزغباني، 2010). وهذا بالتأكيد يفتح المشروعية لجهة ابتكار طرق أساليب تربوية جديدة في تعليم الفلسفة كإدخال وسائط متعدّدة مختلفة كالأفلام والصور المتحرّكة والصور الإلكترونية وغيرها...

إنّ كلام الفيلسوف الفرنسي جيل دولوز وأعماله المثيرة للاهتمام حول السينما أو الفن السابع هي التي مهّدت الطريق أمام فلسفات عديدة في هذا المجال، من بينها تجربة دانيال فرامبتون في السينما، الذي يرى في كتابه "الفيلموسوفي" أنّ «الفيلم كائن سينمائي ميتافيزيقي يراقب شخصيات الفيلم دون أن تعلم»(فرامبتون،2009،ص9)، ما يدلّ على أنّ فرامبتون يريد وصف السينما من خلال الفلسفة، لا بل اعتبار السينما فلسفة، حيث يستعمل عشرات المصطلحات الفلسفية التي تصل إلى حدود الميتافيزيقا.

إنّ مقاربة جيل دولوز الفلسفية حول السينما، تتلّخص في أنّ دولوز حين يلتفت إلى السينما، يبتعد عن أي أفق بنيوي أو نفسي أو فينومينولوجي، ويفهم السينما كما هي في ذاتها ويراعي خصوصيتها. كأنّ المطلوب التطهّر من كل تلوث معرفي كما يقول باشلار ومن كل تكوين معرفي. فالإقبال على السينما يكون بدافع حب السينما فقط، حينها يصبح الفيلسوف ابن السينما على حدّ تعبير سيرج داني (Daney,1999). إنّ جيل دولوز يطلب منّا أن نعيش السينما كما هي وأن نبتعد عن التحليلات المعرفية والعقلية بشأنها. ولا يمكن التعرّف عليها إلّا من خلال منطقها ومفهومها الخاص بها.

المقصود إذاً، أن نُقبل على السينما على نحو سينمائي، بغية أن نمسك بحقيقتها. ومن هذا المنطلق، يوجّه جيل دولوز نقداً إلى ميرلو- بونتي الذي يهتمّ بالسينما في إطار اهتمامه بالشروط العامة للإدراك والإحساس(Deleuze,1990). ويرى دولوز أنّ ميرلو- بونتي أخطأ كما سائر الفلاسفة الذين أتوا السينما من خارجها أي من بعيد، في حين أنّ المطلوب هو فهم السينما من داخلها وأن يكون فكرنا هو فكرها. لا يجب إذاً أن نسقط المفاهيم على السينما، إنّما يتعيّن أن نلتفت

إلى مفاهيم السينما نفسها. وينبغي على كل ناقد يتوجّه بنقده إلى السينما بصياغة المفاهيم، أن يتفطّن إلى أنّ للسينما مفاهيمها الخاصة بها (Deleuze,1990). وهكذا تختلف مقاربات الفلاسفة حول النظرة إلى السينما وكيفية تأثيرها في المعرفة والإدراك، لكنّهم يتفقون حول وجود السينما وضرورة تماهيها مع الفلسفة وفكرها النظري المجرّد.

وفي السياق عينه، يرى دانيال فرامبتون أنّ السينما عالم قائم بذاته، إنّه العالم الفيلمي الذي تمّ إعادة تكوينه برهافة كبيرة على نحو غير مرئي، إنّه عالم تربطه فقط صلة القرابة بالواقع. وإنّ التنوّع الهائل لوسائط الصورة المتحرّكة في القرن الواحد والعشرين، يعني أنّ العالم الفيلمي قد أصبح بالنسبة لنا هو العالم الثاني الذي نعيش فيه، عالم ثان يغذّي ويشكّل إدراكنا وفهمنا للواقع(فرامبتون،2009). لهذا نعتقد أنّه من الضروري استخدام التكنولوجيا في تعليم الفلسفة وخصوصاً الوسائط المتعدّدة والصور المتحرّكة وغيرها... حيث لا تعارض بين الصورة السينمائية والفلسفة.

يتوافق ذلك مع فلسفة جيل دولوز الذي يذهب إلى حدّ المماهاة بين وظيفة السينما ووظيفة الفلسفة. فإذا كانت الفلسفة تقيم الحركة في الفكر، فإنّ السينما تقيم الحركة في الصورة، ثمة إذاً تماثل بين الفلسفة والسينما، «تريد الفلسفة أن تقيم الحركة في الفكر مثلما تقيم السينما الحركة في الصورة»(Deleuze,1990,p.82). إنّ مثل هذا التماثل يمنع أن تكون الصورة الحسّية أدنى من المفهوم ويمنع أن تكون السينما أدنى من الفلسفة. وكما لا توجد صورة صحيحة في السينما وإنّما فقط صور، كذلك لا توجد فكرة صحيحة في الفلسفة وإنّما ثمة فقط أفكار(Deleuze,1990). فالعلاقة إذاً، وطيدة بين الفلسفة والسينما أو بين الصورة والمفهوم، وكلاهما يقود بنفس الدرجة للوصول إلى بناء الأفكار والمفاهيم الفلسفية.

وفي إطار علاقة السينما بالفلسفة وعدم التعارض بينهما، يرى فرامبتون أنّه يجب أن يكون لدينا طيف واسع من الفلسفات عن الصورة المتحرّكة أي السينما، قبل أن نتحدّث عن التأثيرات الاجتماعية للسينما، أيّ يجب أن ندرس كيف تؤثر السينما على مشاعرنا وأفكارنا ومعارفنا كأفراد، وكيف تؤثر السينما مباشرة على وجداننا. إنّ الطريقة التي نتفاعل بها مع السينما تغذّي وتعكس الطريقة التي نتفاعل بها مع الواقع، وإنّ طبيعة التجربة الجمالية، كشكل من أشكال المعرفة، هي بنفس فاعلية الفكر المنطقي. لذا لم يكن الحكم الجمالي عند كانط حكماً ذهنياً عقلياً مجرّداً... «إن العقل تحرّكه العين، والجمال يكمن في عين من ينظر»(فرامبتون،2009،ص14). إذاً، يحاول فرامبتون هنا أن يقول إنّ الحسّ الفني والجمالي له أهمّيته في بناء المعرفة، لا بل هو المنطلق لتأسيس أيّ معرفة عقلية، والصورة الحسّية بداية تأسيس الصور والمقولات المفهومية عند كانط.

من هذا المنطلق، نعتقد أنّ الإنسان يكتسب المعرفة بكلّيته وبكامل عناصر شخصيته، أي يكتسب المعرفة من خلال عقله وفكره ومن خلال حواسّه أيضاً، وكذلك تؤثر العوامل النفسية والوجدانية والبيولوجية على معرفته. فاكتساب المعرفة في علوم التربية لا بدّ أن يتمّ على ثلاثة مستويات كما قال بلوم، على المستوى المعرفي أو العقلي، المستوى الوجداني العاطفي، والمستوى النفس- حركي (بلوم، 1985). نلاحظ أنّ هناك تقارباً بين الفلاسفة والتربويين حول كيفية تكوين

المعارف عند الإنسان. ولا عجب في ذلك فالفلسفة كانت وما زالت تشكّل التأسيس النظري لكل العلوم بما في ذلك علوم التربية.

وتؤكّد فلسفة دولوز في مجال الفن، أنّ الإنسان يستطيع من خلال الفن تحويل اللامرئي إلى المرئي، فالرّسم يكشف النقاب عن المرئي انطلاقاً من قوى غير مرئية، والموسيقى تحويل قوى غير مسموعة إلى أصوات(معزوز،2014). وفي هذا السياق، يتحدث دولوز عن وظيفة الفنّ من خلال كتاب "لفرنسيس بيكون" تحت عنوان "فرنسيس بيكون ومنطق الحساسية". إذ يرى فيه أنّ وجوه الرّسم عند بيكون هي السبيل الوحيد لتحويل القوى اللامرئية إلى قوى مرئية منظورة(Deleuze,1996). بمعنى آخر، يعتبر دولوز أنّ الفنّ هو صلة الوصل بين اللامرئي والمرئي، فمن خلال الفنّ نتعرّف على الأفكار والخواطر الكامنة في عقل الفنّان والفيلسوف...، فالفن تجسيد للمعاني، وتحويل اللامرئي إلى مرئي.

إنّ المفاهيم الفلسفية بحسب دولوز أبعد ما تكون عن الكلّيات والتعميمات، فهي تبحث دائماً عن موطِئ قدم على أرضية المادة عموماً والمادة اللونية خصوصاً. الفن تجريب فلسفي وتطويع للمفاهيم الفلسفية، والفلسفة إنارة للتجريب الفني. وما انجذاب الفكر إلى الفنّ إلّا وجه من أوجه انجذابه إلى المحايثة[11] (دولوز،2011). إنّ المفاهيم الفلسفية هي في صيرورة دائمة لأنّها تشبه الأشكال والألوان بما تتمتّع به من حركية تتشكّل باستمرار. فالفن عند دولوز مختبر الفكر، فيه تعمل الأفكار وتختمر، إنّه بمثابة معمل الأفكار والمفاهيم.

إنّ حاجة الفلسفة إلى الفن تستجيب لحاجتها إلى الحسّي. فالفن ضرورة وجودية، وليس مجرّد تجربة لسيرة شخصية، إنّه يرتقي إلى مستوى التجربة الفلسفية (معزوز، 2014). ومن منطلق مقاربة دولوز في الفنّ وعلاقته بالفلسفة، فهل سنبقى كأساتذة في ميدان تعليم الفلسفة ندرّس الفلسفة بالمفاهيم فقط؟ وإذا كانت الفلسفة هي لغة المفاهيم المجرّدة. فكيف السبيل لإيصالها إلى أذهان المتعلّمين؟ لماذا لا نستفيد من فلسفة دولوز ونختبر مفاهيمنا وأفكارنا الفلسفية في الفنّ والسينما والمسرح؟ لماذا لا نعلّم الفلسفة من خلال المسرح والسينما والرّسم؟ أليس هذا ما فعلته بعض البلدان المتقدّمة حين عمدت إلى تعليم الفلسفة للأطفال من خلال ابتكار طرائق ناشطة حديثة تعتمد على الرواية والقصة؟

وانطلاقاً ممّا قدّمه دولوز من أفكار حول ضرورة المحايثة في الفلسفة، وضرورة اختبار مفاهيمنا وأفكارنا الفلسفية، ارتأينا أن ننتقل في مهنتنا في تعليم مادة الفلسفة إلى إيجاد طرائق وأساليب تربوية جديدة كان من بينها استخدام الوسائط المتعدّدة كصور حسّية إلكترونية في تعليم الفلسفة وذلك من أجل إيصال الأفكار والمفاهيم الفلسفية إلى أذهان المتعلمين. وهي ظاهرة تقنية تجمع وسائط عديدة ما بين الصور الثابتة والمتحرّكة والأفلام والكلمات والنصوص والرسوم وغيرها... والسبب في اختيارنا لهذه الوسائط هو جعل المفهوم الفلسفي المجرّد قريبا من ذهن المتعلّم عن طريق الاستقراء، أي تصوير المجرّد المعقول وتجريد المصوّر المحسوس. وبهذه التجربة الجديدة في تعليم الفلسفة، نحاول أن نجعل المتعلم أكثر تفاعلاً وتقبّلاً للمادة ومفاهيمها التجريدية من جهة، وتحسين مستوى اكتسابه للكفايات الأساسيّة أو المنهجية وبالتالي رفع معدّل تحصيله

التعلّمي من جهة ثانية. وسوف نتحدّث بالتفصيل عن هذه تجربة الوسائط فيما بعد، ومن ثمّ نكتشف تأثيراتها على المتعلّمين بما ستوضحه نتائج التجربة على متعلمي الصف الثانوي الثاني علمي.

ويُشير فرامبتون إلى أنّ الفلسفة يجب أن تجعل من السينما رفيقاً في خلق المفاهيم، ومن الممكن أن تحتوي السينما على نظام جديد من الفكر، نوع جديد من الإدراك والمعرفة، وربما مفاهيم جديدة من الفلسفة قد تجد مترادفات لها في السينما. «إنّ الفلسفة ليست مجرّد موضوع، إنّما ممارسة إبداعية، والسينما تتيح لفيلسوف مثل دولوز إبداعاً في المفاهيم، يشبه إلى حدّ كبير إبداع العلم والفلسفة»(فرامبتون،2009،ص28)، ما يعني أنّ دولوز يريد للفلسفة أن تكون إبداعاً لمفاهيم جديدة قد تتلاقى مع السينما. فالإبداع الفكري هو نفسه سواء في السينما أو في الفلسفة وهو القاسم المشترك بينهما.

الفلسفة تحرّك الفكر عبر المفهوم، بينما السينما تحرّكه عبر الصورة ذات الحركة الذاتية، وصورة الفكر هي القاسم المشترك ما بين الفلسفة والسينما. وإذا كانت صورة الفكر هي ما يلهم الفيلسوف إبداعها المفاهيم ، فإنّ السينما تؤسّس لصورة الفكر وتعمل على ترتيب الصورة وتكييفها. فمن خصائص الصورة السينمائية هي ترتيب الصور وتنظيمها (Deleuze,1985). وفي إطار علاقة السينما بالفلسفة يعتبر دولوز أنّه خلال هذه العلاقة يبدأ المفهوم الفلسفي بالتحوّل تدريجياً إلى مجموعة من صور الحركات الثابتة والمتناسبة مع الأمكنة والأزمنة المتولّدة... بحيث تصبح المفاهيم المجرّدة أكثر واقعية وحسّية وقابلة للفهم لأنّها عبارة عن تجسيد مرئي محسوس لتجربة مَعيشة، لكن بالمقابل فإنّ الصورة تكتسب قيمتها من الأفكار المتولّدة عنها(Deleuze,1983). نستشفّ من كلام دولوز أنّ الفكر هو الذي يربط الفلسفة بالسينما، ويتمثل في الفلسفة بإبداع المفاهيم، بينما في السينما فهو صورة الفكر، ما يعني أنّ المفاهيم الفلسفية لا تُفهم إلّا في إطارها الحسّي المرئي. أمّا الصورة السينمائية فتأخذ قيمتها من تلك الأفكار والمفاهيم الفلسفية. وكأنّ دولوز يعيد طرح جدلية المفهوم العقلي والصورة الحسية من جديد، لكن بصيغ أخرى مختلفة. وهكذا يمكن أن نستفيد من هذه الرؤية في مجال تعليم مادة الفلسفة، فاستخدام الوسائط المتعدّدة التي سوف نعتمدها في تعليم وتعلّم المادّة والتي تعتمد على الصورة بشكل أساسي، تساعد المتعلّمين على توضيح المفاهيم وشرحها في بعديها المكاني والزماني، ومن جهة ثانية تعمل المفاهيم الفلسفية المكتسبة على إكساب الصورة قيمة أكبر من التي كانت عليها.

السينما إذاً، هي بمثابة حقل إبداعي يحتاجها الفيلسوف في مختلف الميادين، ولديها الفاعلية والقدرة لحثّ المتعلّم المتلقّي على التفكّر والإندهاش والتساؤل، وتمنحه بإبداعها وابتكارها مفاهيم جديدة للحياة، ومحاولة تجديد فهمه لذاته وللعالم المحيط به (العواني، د.ت). ويقول دولوز في هذا السياق في كتابه "نيتشه والفلسفة" عن التفكير والإبداع: «هو اكتشاف وابتكار إمكانات جديدة للحياة»(Deleuze,1995,p.115)، ما يعني أنّه يمكننا من خلال السينما أن ننقل أفكاراً ومفاهيم فلسفية لنشحذ بها أذهان متلقيها، وتصبح لديهم القدرة على ممارسة التفكير الفلسفي الذي يتّصف بالشمول والاندهاش والتساؤل والنقد.

لقد قام دولوز بدراسة "الصدمة إلى الفكر" في الحركة الأولى من "الصورة إلى المفهوم"، ثمّ في الحركة الثانية من "المفهوم إلى الصورة" ... ليقترح بعد ذلك أنّ "هوية الصورة والمفهوم هي الحركة الثالثة". المفهوم في ذاته يوجد في الصورة، والصورة في ذاتها موجودة في المفهوم... ولم تعد هذه الحركات عضوية أو عاطفية، وإنما درامية برغماتية عملية أو الفعل-الفكر(فرامبتون،2009). نفهم من ذلك، أنّ دولوز حدّد علاقة السينما بالمفهوم بثلاث حركات، من الصورة إلى المفهوم، ومن المفهوم إلى الصورة، ووحدة المفهوم والصورة معاً. بمعنى آخر فإنّ بداية التفكير تنطلق من الصورة الحسّية كمرحلة أولى، أي إنّه لا يمكن للمفاهيم أن تتكوّن إلّا من خلال المرئي الحسّي، ثمّ إنّ التفكير في الحركة الثانية يعود وينطلق من المفهوم إلى الصورة فيرفع من قيمتها وكينونتها. في المرحلة الثالثة تتشكّل المفاهيم في ذاتها في الصورة، والصورة في ذاتها في المفاهيم في وحدة متكاملة. وهكذا فإنّ المعرفة في البداية تنطلق من الحسّي إلى العقلي، ثمّ من العقلي إلى الحسّي، وفي النهاية هي نتيجة العقلي والحسي معاً.

ويعظّم جيل دولوز من دور الصورة السينمائية من حيث إنها واقعية ومبدعة وخلاّقة، فهي تواجه أعداء التفكير والخلق والإبداع الذين تواجههم الفلسفة، وتواجه العقول الضعيفة ذاتها التي تواجهها الفلسفة. ثمّة عدوّ مشترك لكافة أشكال الخلق والإبداع. «السينما منتجة للواقع»(Deleuze,1990,p.84). ما يفسّر إنشغال جيل دولوز في السينما والفن والرسم وهدفه الأساسي هو إظهار الروابط المتينة بين الفلسفة والفنون الأخرى وما ينتج عنها من إبداع وخلق(Deleuze,2002). فالصورة الحسّية على شكل سينما ورسم وفن هي صورة مبدعة تؤدّي إلى الإبداع والخلق.

إنّ للصّورة السينمائية خصوصية عند دولوز، حيث يميّز بينها وبين الصور الفنية الأخرى، فالصّورة في السينما هي أتوماتيكية تتحرّك ذاتياً، في حين أنّ الصّورة في الفنون التشكيلية هي ثابتة لا تتحرّك، بينما الصّور الكوريغرافية فتبقى مرتبطة بحركات أجساد الراقصين مثلاً. ولا تتحقّق الماهية أو المعنى الفلسفي والفنّي للصّورة، إلّا عندما تصبح الحركة أتوماتيكيّة حيث تؤدّي إلى إحداث "صدمة في الفكر"، من خلال مسّ(تحريك) الجهاز العصبي الدّماغي بشكل مباشر(الخطابي،2006). وهكذا فإنّ الصورة الإبداعية في نظر دولوز هي الصورة Image المتمثلة في الفنّ والشعر والسينما وسائر الصور العقلية المختلفة التي تؤدّي إلى إبداع المفاهيم وبناء التفكير. بينما الصورة Form هي ثابتة لا تتحرّك وترتبط بالهيئة والشكل فقط. فالصوّرة بالمعنى الأوّل هي التي نقصدها في بحثنا والمتمثلة بالوسائط المتعدّدة، وقد أشرنا إلى ذلك سابقاً في مسألة مفهوم الصورة.

لكن لا بدّ من الإشارة، إلى أنّ دولوز يبيّن في كتابه "الصورة- الزمن" موقفه من السينما التجارية التي تقوم بالدعاية والتسويق، إذ يرفض أيّ إنتاج سينمائي تجاري يقوم بتسويق أفلام هوليوديّة قائمة على العنف الاعتباطي. إنّ مثل تلك الأفلام لا تحمل أيّ مدلول ثقافي أو معرفي، وبالعكس قد تؤدّي إلى الابتعاد عن الإبداعية والتفكير. فيقول: «أوجّه نقداً لاذعاً إلى عمليات الإنتاج السينمائي التجاري، الذي أرى فيه أنّه يؤدّي إلى ترهّل الدّماغ بدلاً من ابتكار دورات دماغية جديدة»(دولوز،1999.ص.86). نفهم من ذلك، أنّ دولوز لا يؤيّد السينما التجارية التي تقوم بحملات الدعاية

والتسويق، كما يرفض الصور السينمائية التي تشجّع على العنف وتساعد على انحدار القيم، وسوف نتحدّث عن الجانب السلبي للسينما وللصورة بوجه عام لاحقا تحت عنوان" البعد التربوي للصورة".

إنّ العلاقة الوطيدة بين السينما والفلسفة التي كشف عنها جيل دولوز لأوّل مرّة بهذا الشكل، سمحت لكثيرين بعده أن يبحثوا في هذه المسألة، من بينهم باولا ماراتي التي اعتبرت في كتابها "جيل دولوز- السينما والفلسفة"، أنّ السينما هي عبارة عن فن وهي شكل من أشكال الفكر يتميّز بالتعبير عن نفسه بالصور النابعة منه، وبالتالي لا يحتاج إلى نظريات من خارجه لتوضحه. أمّا الفلسفة بما هي ممارسة للفكر فلها استقلاليتها الخاصّة أيضاً، فالفلسفة تبدع المفاهيم وهي تتشارك مع الفنون الأخرى كونها تمثل شكلاً من أشكال الخلق والإبداع(Marrati, 2003). إذاً، ما يجمع بين السينما والفلسفة أو بين الفن والفلسفة ذلك الفكر الذي يهدف في النهاية إلى الإبداع والخلق، وإذا كانت غاية السينما الوصول إلى المعرفة وبناء المفاهيم، فإنّها بذلك لا تختلف عن الفلسفة وسائر حقول المعرفة الأخرى في الخلق والإبداع.

إنّ الصّورة بالنسبة إلى دولوز وبأشكالها المتنوّعة وخاصة المتحرّكة منها كالصّورة السينمائية، تمنح القدرة على الخلق والإبداع، ولا تعارض بين الفيلسوف والسينمائي، فكلاهما يبدع المفاهيم كل بحسب طريقته. والصّورة عنده تهب قوة التفكير، حيث تعمل على إحداث صّدمة في الفكر، فتنتقل إلى الجهاز العصبي وبذبذبات محدّدة... وكأنّ الصّورة الحركة تقول لا يمكن للإنسان الإفلات أو الهروب من تلك الصّدمة التي توقظ أو تحرّك المفكّر النائم بداخله(Deleuz,1983). وهكذا فإنّ الصور الحسّية تحت مصطلح Image بأنواعها المختلفة خاصة المتحرّكة منها كالسينما والفن والمسرح تمنحنا القدرة على التفكير وقد تؤدّي إلى الخلق والإبداع الذي يُعدّ الغاية القصوى التي تسعى إليها الفلسفة. فلا تعارض إذن بين الفلسفة والسينما أو بين الفيلسوف والسينمائي.

يمكن القول إنّه، وعلى ضوء ما قدّمته الفلسفة الفينومينولوجية من فلسفات تعطي الأولوية لظاهرية الوعي المِعيش في تكوين المعرفة، وأيضاً ما قدّمته الفلسفة المعاصرة مع دولوز وفرامبتون من أطر تجعل الصورة السينمائية في صلب التفكير الفلسفي، ارتأينا أن ندرّس مادّة الفلسفة من خلال الصورة الحسّية الإلكترونية المتمثلة بالوسائط المتعدّدة. ولأنّ هذه الوسائط تجمع ما بين الصور الثابتة والمتحرّكة والأفلام والرسوم وسواها، نرى أنّها يمكن أن تشكّل منطلق حسّي- عينيّ وواقعيّ قويّ، إذ تخاطب أكثر من حاسّة في المتعلّم، وتتوجّه إليه بكلّيته المعرفية والوجدانية والنفس حركية، ممّا يجعله أكثر تفاعلاً واندماجاً في الدرس الفلسفي، ويرفع بالتالي من مستوى اكتسابه لكفايات المادّة الأساسية، وينعكس إيجاباً على تحصيله التعلّمي النهائي.

3- البعد البيداغوجي للصورة

إنّ حضور الصورة والمكانة الرفيعة التي حظيت بها في مجمل الحضارات، ثم حضورها في فلسفات هامة وقول أهمّ النظريات والتفسيرات الفلسفية المختلفة فيها، جعلها تحظى ببعد تربوي لا يقلّ أهمّية عن بعدها الفلسفي. فالصورة تقوم بدور

تربوي هام في العملية التعليمية- التعلّمية. وسوف نتناول في هذا البعد، مفهوم الصورة التربوية وأنواعها المختلفة، والوظيفة التربوية التي تلعبها في المثلث الديداكتيكي (المتعلّم، المعلّم، المادّة التعليمية)، بالإضافة إلى أهمّية الصورة في عصرنا اليوم.

3-1- مفهوم الصورة التربوية

إنّ الصورة بالمعنى التربوي، هي صورة ذات فائدة عالية وهادفة يمكن استخدامها في مجال التربية والتعليم، وتتحوّل بالتالي إلى صورة ديداكتيكية (تعلّمية) تُعرف بالصورة التعليمية- التعلمية. وهي من الوسائل التوضيحية والبيداغوجية التي يستخدمها المعلم في سبيل التوضيح والإفهام والتبليغ. كما تعمل على تفسير وإزالة الغموض من الدروس والمضامين، والوقوف على تفاصيلها وجزئياتها المتشعبة بشكل حسيّ وواقعي، خصوصاً أنّ المتعلّم يواجه صعوبة في استيعاب الأفكار المجرّدة. فالصورة بالمعنى التربوي تلعب دوراً بارزاً في تلخيص الدروس وتسهيلها وتبسيطها، وإظهار جميع تمفصلاتها بطريقة ديداكتيكية(تعلّمية) ومن ثمّ ترسيخها في ذهن المتعلم. كما أنّ الصورة ذات البعد التربوي هي صورة كلّية تخاطب الإنسان على كلّ المستويات الإدراكية والمعرفية والانفعالية الوجدانية والحركية الأدائية التي تتصل بالفعل، وقدّ تشغل الصورة التربوية مجموعة وظائف أخرى هي: تعبيرية، جمالية، تأثيرية، ثقافية، سيميائية وغيرها (حمداوي، 2014).

3-2- أنواع الصورة

تتعدّد أنواع الصورة وتختلف تبعاً لاستخداماتها المكثّفة في مجالات متعدّدة، وكان للصورة وظائف تشغلها كما مرّ معنا في مختلف الحقول المعرفية والدينية والفلسفية، واختلفت آراء المفكرين والفلاسفة حول طبيعتها. وانطلاقاً من ذلك نستطيع أن نرصد تنويعات مختلفة في مصطلح الصورة من بينها: صور إدراكية خارجية، صور عقلية داخلية، صور تربوية، صور ديداكتيكية، وصور رقمية تتعلّق بالجانب التقني والرقمي وغيرها...

3-2-1 الصورة الإدراكية الخارجية

تتمثّل هذه الصور بالصورة البصرية أو الضوئية باعتبارها أكثر استخدامات المصطلح، وهي تدلّ على انعكاس صورة شيء ما على المرآة أو على عدسات العين أو غير ذلك من الوسائل البصرية (عبد الحميد،2005). ويحدث الإبصار عندما تنطبع صورة المرئي أو تقع على الرطوبة الجليدية للعين، أي إنّ صور المحسوسات الخارجية تُردّ إلى العين ومن ثمّ تقع على العدسة أو الشبكية. ويذهب أرسطو إلى أنّ لون المرئي يحرّك الوسط الشفّاف الذي يحرّك بدوره العين فيحدث الإبصار(نجاتي، 1980). يُذكر أنّ مسألة الإبصار بقيت مدار جدل بين الفلاسفة والعلماء، بين أرسطو وابن سينا من جهة وبين أفلاطون ومن يقول بأنّ الإبصار يحصل نتيجة شعاع يخرج من العين إلى الأشياء الخارجية. ولم يحسم النقاش حول هذه المسألة إلّا في عصر العلوم الحديثة حيث أثبتت الرياضيات الحديثة نظرية أرسطو وابن سينا في مسألة حدوث الإبصار.

3-2-2- الصورة العقلية الداخلية

هي الصورة الذهنية الناتجة عن التخيّل وتكون بديلاً عن الأصل أو الواقع الحسّي. كما يمكن أن تكون تلك الصور الخيالية الناتجة عن القدرة العقلية الـنشيطة في بناء التصوّرات الجديدة (صليبا، 1984). باختصار فإنّ الصور العقلية هي تلك التصوّرات والتخيّلات الناتجة عن كل ما أراه في العالم الحسّي بعد غيابه أو ذهابه من أمامي.

3-2-3- الصورة ذات البعد التربوي والبيداغوجي

إنّ جميع الصور التي تستخدم في مجال التربية والتعليم تسمّى بالصور التربوية أو البيداغوجية، حيث ترتبط بعناصر ومكونّات تعليمية تؤدّي مهمّة تربوية. وتعمل هذه الصور على تشخيص واقع التربية والتعليم من حيث إنها تتضمّن قيماً سامية وبنّاءة، تساعد المتعلم على تحقيق الأهداف والغايات التعلّمية المتصلة بمادة تعليمية معيّنة. والصورة هذه لها هدف واحد هو خدمة التربية والتعليم وإن تعدّدت أشكالها وأنماطها وأنواعها (حمداوي، 2014).

3-2-4- الصورة التعليمية أو الديداكتيكية

إنّ الصورة الديداكتيكية هي الصورة التعليمية التي تكون موجودة في الكتاب المدرسي والتي تلعب دوراً في الحصّة التعليمية لجهة التخطيط والتحضير والتوضيح والتقويم. وهي شبيهة بالصور الإدماجية والوضعية والإيضاحية وغيرها. والصورة الديداكتيكية هي من الوسائل الإيضاحية التي يستخدمها المعلّم في تحضير وبناء الدرس لناحية الشرح والعرض والتوضيح والاستكشاف والاستنتاج والتقويم (حمداوي، 2014).

3-2-5- الصورة الرقمية المتعلّقة بالجانب التقني والآلي

يشمل هذا النوع من الصور، كلّ الصور الرقمية المتولّدة من خلال الكمبيوتر أو المعزّزة به، كما يضمّ الصور الفوتوغرافية الثابتة والمتحرّكة التي تلتقط بواسطة آلات التصوير المعروفة، والصورة التلفزيونية ذات التأثيرات المذهلة وجميع صور العالم الافتراضي(عبدالحميد،2005). والجدير ذكره، أنّ الكثير من الصور السينمائية والتشكيلية والمسرحية والفوتوغرافية والإعلانية أو الإعلامية وغيرها، تحوّلت إلى صور إلكترونية ورقمية عصريّة تُعرض بواسطة الكمبيوتر إمّا تثبيتاً أو تعديلاً أو تغييراً (حمداوي، 2014). أمّا الصور المعروضة ضمن برنامج الوسائط المتعدّدة المستخدمة في تعليم وتعلم مادة الفلسفة، فهي عبارة عن صور رقمية عصرية تعرض بواسطة الحاسوب ويتمّ التحكّم بها من خلاله ببرامج وتطبيقات معيّنة.

3-3- الوظيفة التربوية للصورة

تشغل الصورة بشكل عام مجموعة من الوظائف وذلك بحسب استخداماتها المتنوّعة في مجالات الحياة كافة. ففي المجال الديني تؤدّي الصورة وظيفـة رمزية أو دينية، وفي المجال الاجتماعي تحقّق الصورة وظيفة تواصلية ثقافية، أمّا في المجال التربوي والديداكتيكي وهذا ما يهمّنا، فيمكن أن تشغل الصورة مجموعة من الوظائف سوف نوردها على الشكل التالي:

تعدّ الصورة الوسيلة الاساسية من بين الوسائل التعليمية- التعلمية وخصوصاً الوسائل البصرية، التي تحقّق للمتعلم درجة عالية من المكتسبات والمعلومات التي يعرضها المعلم أمامه. وقد تضاعف دور الصورة في عصر التكنولوجيا وأصبحت من أهمّ الوسائل المساعدة في العملية التعليمية- التعلمية (الحيلة،2012).

ما يعزّز أهمّية الصورة ودورها التربوي، هو ما أجمع عليه الباحثون والخبراء التربويون، من أنّ 80% من مكتسباتنا الحسّية هي مكتسبات مرئية أيّ تتمّ عن طريق حاسّة البصر. وقد أجرى عالم التربية الأميركي جيروم برونر دراسات عديدة في هذا الإطار وتبيّن له أنّ نسبة التذكّر عند الناس هي 10% فقط من حاسّة السمع و30% فقط يأتي من القراءة، في حين يتذكّرون ما نسبته 80% ممّا يرونه أو يقومون به (عبد الحميد، 2005). وقد أثبتت دراسات أخرى، أنّ التعلّم يتمّ عبر الدّماغ الذي يقوم بجمع المعلومات والمكتسبات من خلال الحواس الخمس، وتتفاوت هذه الحواس في قدرتها على استقبال المعلومات كالتالي: حاسّتا البصر والسمع 85%،حاسّة الذّوق 10%، حاسّة الشّم 3.5%، حاسّة اللّمس1.5%. وهناك دراسات أخرى أعطت لحاسّة البصر 75% بينما أعطت لحاسّة السّمع 13% فقط (الحيلة،2012). كل ذلك يؤكّد أهمّية الصورة ودورها التربوي والتعليمي.

إنّ هذه النسبة المرتفعة للإدراك البصري، جعلت الصورة ومنذ القدم ترتبط بمجال التربية والتعليم. ومنذ عام 1881، قام جان ماصّي مؤسّس الرابطة التعليمية بإدماج عروض المصباح السحري في محاضراته الشعبية... وهكذا تحوّل مدرّسو العلمانية المستقبلية إلى محاضرين وعارضي أفلام... بيد أنّ الأب بايّي وهو تبشيري وخريج المدرسة البوليتقنية بباريس ومؤسّس جريدة "لاكروا" سنة 1883، كان قد أدرك قبل هذا التاريخ ضرورة المزج بين قوّة المطبوع وسلطة الصورة سواء كانت الصورة عبارة عن لوحة حفرية أو حجرية ملوّنة(دوبريه، 2002). وكان مارتن لوتر وهو من السياسيين المحنّكين يكنّ احتراماً كبيراً للنظام القائم، بحيث لم يتّجه نحو معاداة التصوير... بل كان يوارب ويلحّ على الطابع التربوي للصورة باعتبارها مكمّلاً للكلام الإلهي(دوبريه،2002). هذا يعني أنّ ولوج الصورة، المجال التربوي والتعليمي لم يكن وليد أيامنا هذه بل يمتدّ على فترات زمنية بعيدة، ما يبرّر استخدامنا برامج الوسائط المتعدّدة كصور حسية إلكترونية في تعليم وتعلّم مادة الفلسفة باعتبارها تدمج أو تجمع بين وسائل متعدّدة بين الصور الثابتة والمتحرّكة والأفلام وبين النصوص المطبوعة على الشرائح نفسها.

وقد ازداد في الآونة الأخيرة الاهتمام بالصورة، خصوصاً في مجالي التربية والتعليم. نظراً للمكانة التي أصبحت تحتلّها كوسيلة أساسية للتخاطب ونقل المعرفة من جهة، وما تتميّز به من ألوان وأشكال متميّزة تؤثر في النفس وتلفت الانتباه من جهة ثانية. كما غدت الصورة الوسيلة البصرية الأساسية في البرامج التعليمية خصوصاً للمرحلة الابتدائية، حيث أصبحت النصوص تقدّم للأطفال مرتبطة بالصور. وغدت العملية التعليمية- التعلمية برمّتها، مرتكزة على التفاعل ما بين البصريّ والنطقيّ والمكتوب، وتكون الصورة البصرية في هذه الحالة هي العنصر المعزّز أو المساعد فيها(معزوز،2014).

وللصورة فائدة كبيرة في تنشيط الانتباه والإدراك والتذكّر والتخيّل والتصوّر، وهي العمليات التي ترتكز عليها العملية التعليمية- التعلّمية. وما يزيد من فاعلية الصورة هي الطريقة التي تقدّم فيها هذه الصورة، وبأيّ برامج وأساليب، وكيف يمكن توظيفها إيجاباً أو سلباً (عبد الحميد،2005). كما أنّه من الممكن إيصال الكثير من المعارف والمعلومات عن طريق الوسائل البصرية فقط ومن دون جمل أو كلمات، فاستعمال صور الكلمات والرسوم والمصوّرات وغيرها من وسائل الإيضاح من شأنه أن يعلّم الناس القراءة أو أيّ مادة تعليمية أخرى (زمّر، 1978). يتبيّن، أنّ الصّورة بأشكالها المتنوّعة الثابتة والمتحرّكة كالأفلام المصوّرة على اختلاف أنواعها، يمكن أن تساهم في تطوير العملية التعليمية والتعلمية بعناصرها كافة وجعلها أكثر فعالية وحيوية، فلم تعد الصّورة وسيلة ثانوية إضافية، بل أصبحت أساسية في العملية التعليمية بما تطّلع به من أدوار. أمّا الأدوار التربوية التي يمكن للصّورة أن تشغلها بحسب العابد(2009) فهي التالية:

- إنّها تستثير اهتمام المتعلّم وتنبع من احتياجاته ورغباته.

- ترفع الصورة درجة الاستعداد لدى المتعلّم، وتجعله أكثر تقبّلاً للمادّة التعليمية (مادّة الفلسفة)، حيث تساعده على إشباع رغبتة وتقوية خبرات التعلّم لديه.

- تحفّز الصّورة المتعلّم وتستثير جميع حواسه أثناء التعليم والتعلّم وترفع من الاستيعاب لديه عن طريق شحذ ذهنه في التفكير والتأمّل والتحليل.

- تساعد الصّورة المعلّم على تنويع أساليب وطرائق التعلّم ومعالجة الفروق الفردية بين المتعلّمين، لأنّ لكلّ متعلّم قدرات ومهارات خاصة، وبهذا التنويع في الأساليب والطرائق يمكن أن تُشبع رغبات الجميع وتتحقّق بالتالي الأهداف والغايات التربوية.

نخلص إلى القول إنّ الصورة تساعد المتعلّمين على استيعاب الدروس والنظريات والمفاهيم المجرّدة المرتبطة بمادة الفلسفة، وتعمل على تقريب الأفكار الفلسفية المجرّدة إلى أذهانهم وحثهم على التفكير. ولا يقتصر ذلك على مادة الفلسفة، إنّما يشمل جميع المواد العلمية والأدبية الأخرى. لذا، تجعل الصورة الحسّية الموضوعات الفلسفية والعلمية والأدبية المتصلة بكل المواد الدراسية مشوّقة قابلة للتعلّم، والسبب يعود إلى أنّ الصورة تخاطب المتعلّم بكلّيته المعرفية والوجدانية العاطفية والنفس-حركية.

3-4- الصورة في عصرنا اليوم

لا أحد يستطيع أن ينكر المكانة التي أضحت للصورة في زماننا هذا، حيث غدت الصورة وسيلة التعبير الأساسية، ولغة التواصل بين الشعوب والأفراد ، وما زاد من فاعليتها وحضورها، ظهور عالم الإنترنت الذي أدّى إلى وجود ما يسمّى بالعالم الافتراضي، الذي يحتلّ الموقع الوسط بين الخيالي والواقعي. وفي هذا السياق، يرى معزوز(2014،ص224) «أنّ

العالم الافتراضي يختلف عن الخيالي في كونه قابلا للتحقّق، ويختلف عن الواقعي في كونه حاملا لممكنات لا نهائية. وفي العالم الافتراضي يصير كل شيء قابلا أن يُركّب ويعاد تركيبه إلى ما لا نهاية، كما أنّه يمنح إمكانية القيام بالفعل اصطناعياً أو على نحو اصطناعي كما هو الحال في ألعاب الفيديو». ما يبيّن لنا بوضوح أنّ العالم الافتراضي ليس عالماً وهمياً، إنّما هو يقع ما بين العالم الخيالي والعالم الواقعي، فهو قابل لأن يتحقّق في عالم الواقع مع وجود إمكانية لعدم تحقّقه.

أمّا بيير ليفي فيرى أنّ العالم الافتراضي اليوم شامل لكل شيء، للمعلومات والاتصال والجسد والاقتصاد والذكاء وغيرها... إنّ الأمر يتجاوز مسألة رقمنة العالم أي تحويل العالم إلى مجرّد أرقام. ويخالف بيير ليفي بعض الاتّجاهات الفكرية التي تنظر بسلبية إلى نتائج هذا العالم وتصفها بالكارثية أمثال بول فيرليو Paul Virillio "[12] والفيلسوف الفرنسي جان بودريار[13] الذي يعتبر أنّ العالم الذي نعيشه يتلاشى فيه الواقعي ولا يبقى فيه سوى العلامات والإشارات. إن إضفاء الافتراضية على العالم وولوجها إليه لا يعني أن ننظر إليها وننعتها بالخير أو بالشر، بالحسن أو بالقبيح، ولا يكمن العلاج في تقريظ التكنولوجيا أو الحدّ منها، بل على العكس بحسب بيير ليفي الذي اعتبر أنّ «العالم الافتراضي لا يناقض العالم الواقعي، بل إنّه نمط وجود خصب وقويّ ويؤدّي إلى الإبداع ويفتح الآفاق نحو المستقبل، ويفجّر ينابيع المعنى من تحت سطحية الحضور الواقعي المباشر»(Levy, 1998,p.10).

ويُشير معزوز(2014) إلى أنّ الإنترنت هو أكثر تحقيقاً للتفاعل من غيره من الوسائط الثقافية المعاصرة، أكثر من التلفزيون ومن الهاتف، فهو يتيح تفاعلاً آنياً، واختياراً للصور التي نراها، وللمعلومات التي نرغب في الحصول عليها. إنّ الإنترنت أشبه بمكتبة كونية لا تتوقف عن الاتساع والامتداد، مكتبة تواصلية تكون الصورة العنصر الفاعل فيها من أشرطة فيديو وأفلام سينمائية، وألعاب فيديو وغيرها. أمّا عن طبيعة الصورة في عالم الإنترنت أو العالم الافتراضي، فيرى معزوز أنّها تطوّرت لتصبح صورة مركّبة من صفاتها أنّها مرقمنة وخاضعة للحساب، ويمكن لها أن تتحوّل إلى صورة إبداعية، لذلك فإنّ الصورة الرقمية هي جمع ما بين الآلة والذات المبدعة. إنّ الصورة الرقمية تفاعلية، وليست بحاجة لأن ترتبط بالواقع أو تحيل إليه، لأنّها حاملة لممكنات لا نهائية قابلة لأن تصير فعلية (معزوز،2014).

ولأنّنا أصبحنا نعيش في زمن تغيّرت فيه أنماط وطرق ووسائل الإعلام، وبرزت فيه الثورة التكنولوجية بفضاءاتها المتعدّدة، وتضاءل فيه تأثير الكلمة، خصوصاً في عصر قائم على الإبهار والإثارة، فإن الكلمة فيه لم تعد قادرة على جذب القارئ كما تفعل الصورة خاصة المتحرّكة منها أو الفيلم الوثائقي. فإذا كانت الكلمة تخاطب المثقف والقارئ وفئات اجتماعية معينة، فإنّ الصورة تستطيع أن تخاطب كل الأعمار والمستويات الثقافية، وذوي الاحتياجات الخاصة وغيرها.... وهي قادرة على أن تصل إلى مدى أبعد بكثير مما تفعله الكلمة(رفعت، 2005). إنّ العصر الذي نعيشه أقلّ ما يقال فيه إنّه عصر الصورة الإلكترونية، إلا أنّ هذا لا يلغي المكانة المرموقة التي حظيت بها الصورة في الحضارات القديمة، كونها وسيلة التواصل، وباب المعرفة المؤدّي إلى التفكير، إذ يرى أرسطو أنه لا يمكن أن يفكّر الإنسان بمعزل عن وجود الصور(أرسطو- الطبيعة،1984)، ويُشير رولان بارت إلى أنّنا نعيش في حضارة الصورة وكل شيء في زماننا تحوّل إلى صور(بارت،2010). هكذا، نرى أنّ

الصورة ليست نتاج اليوم، لكن ازدادت أهمّيتها بشكل لافت في العصر الحالي، لدرجة أنّنا لم نعد نستطيع أن نتخيّل حياتنا من دون صور، فهي موجودة في كل مكان.

لا بدّ من أن نشير، وفي السياق عينه، إلى أنّ التكنولوجيا برمّتها وما يتخلّلها من برامج تكنولوجية عصريّة تعتمد بشكل رئيسي على الكمبيوتر والصورة الإلكترونية، كلّها في خدمة الفلسفة وتعليمها. ومن أجل مواكبة تطوّر العصر، ارتأينا أن نوظف التكنولوجيا الحديثة على شكل وسائط متعدّدة ونستثمرها في تعليم مادة الفلسفة، من أجل إمكانية جعل المعرفة الفلسفية المجرّدة في متناول المتعلّم. وإذا كانت التكنولوجيا في خدمة الفلسفة، فهذا يعني أنّها لا تعدو كونها مجرّد وسائل غايتها إيصال المعرفة الفلسفية إلى أذهان المتعلّمين، دون أن تؤثر سلباً على طبيعة المادّة وخصوصيتها.

وهكذا، نرى أنّ تعليم وتعلم الفلسفة بوسائل تكنولوجية عصرية تكون الصورة الحسّية الإلكترونية الوسيلة الفعاّلة فيها، يمكن أن يضاعف من درجة تفاعل المتعلّمين مع المادة ويزيد بالتالي من مشاركتهم وانتباههم لحصصها الصّفية.

ثانياً: أثر الحواس في بناء الأفكار والمفاهيم

يطرح الجزء الثاني من الفصل الأوّل مسألة المعرفة وطبيعتها، حيث يتمّ البحث أولاً في المعرفة الحسية، في ماهيتها وطبيعتها ومصدرها والغاية منها، ثم نبحث في المعرفة العقلية وبيان طبيعتها وكيفية تكوّنها وإظهار أهمّيتها، وبعدها يتطرّق البحث إلى إشكالية أصل المعرفة من خلال تحديد العلاقة بين المعرفة الحسّية والمعرفة العقلية وإظهار جدلية العلاقة بينهما، واختلاف نظريات الفلاسفة فيها.

1- المعرفة الحسية:

تتعدّد المعارف وتتنوّع بتعدّد مناهجها وموضوعاتها، والمعرفة الحسية واحدة من هذه المعارف، وموضوعاتها هي الظواهر الحسية المتّصلة بالعالم الخارجي. ولقد تناولت مسألة المعرفة نظريات مختلفة، فلسفية، نفسية وتربوية وغيرها... وقد انقسم الفلاسفة والعلماء بشأنها، فمنهم من أعطى الأهمّية للمعرفة الحسّية أمثال أرسطو ومنهم من قدّم المعرفة العقلية على الحسّية كأفلاطون.

1-1- طبيعة المعرفة الحسية

يرى أرسطو أنّ المعرفة الحسية هي تلك المعرفة التي تبدأ من الصور الحسية الآتية من العالم الخارجي عبر الحواس الخمس مكوّنة المعرفة الحسّية، ويكون مركزها الإدراك الحسي. فالحواس الخمس هي الوسيلة أو المدخل الوحيد للوصول إلى المعرفة، فلا معرفة حسية أو عقلية إلّا عبر الحواس الخمس التي تنقل صور العالم الخارجي إلى الداخل. ويؤكّد أرسطو أنّ طريق المعرفة يبدأ ممّا تعطيه لنا الحواس، ومن خلال الفهم الجيّد يمكن تبرير وتأكيد الوقائع والملاحظة (النشار، 1995). إذاً، إنّ مدخل المعرفة العقلية أو المفهومية هي الحواس الخمس التي تُعدّ صلة الوصل بين الإدراك والعالم الخارجي.

يعظّم أرسطو من عمل الحواس وخصوصاً حاسّة البصر، ويرى أنّ كل إنسان بفطرته يتوق إلى المعرفة، والسبب هو أنّ عمل حواسه يشعره باللذة، فبالإضافة إلى ما تقدّمه الحواس من نفع وفائدة للفرد، فإنّه يحبّها لذاتها خصوصاً حاسّة البصر... فالبصر يوفّر أكبر قدر ممكن من المعلومات، ومن خلاله يتمّ التمييز وإدراك الفرق بين الموجودات والأشياء (Aristotle, 1952)(William,1956).

وهكذا، يركّز الفيلسوف اليوناني على حاسّة البصر التي من خلالها نحصل على أكبر قدر من المعارف والمعلومات. وهذا يتوافق إلى حدّ بعيد مع النظريات التربوية الحديثة التي تعتبر أن حوالي 80% من المكتسبات المعرفية تتمّ عبر البصر. هذا ما أكّده عالم التربية الأميركي جيروم برونر في دراساته التربوية كما أشرنا سابقاً. لذلك نرى انطلاقاً مما تقدّم أنّه من الأجدى لنا أن نلجأ في تعليمنا لمادة الفلسفة إلى استخدام وسائل أو وسائط حسّية إلكترونية تستطيع أن تخاطب جميع الحواس لا سيّما حاسّة البصر.

لم يعد موضوع المعرفة مفارقاً للمادة أو مثالا متعاليا كما كان عند أفلاطون، الذي أراد فصل الماهية أو المثال عن مظهره الحسي. فالمثال عند أرسطو هو الشيء ذاته، والمعرفة الفلسفية أصبحت تصوّراً جديداً للحقيقة الواقعية العينية. فبعد أن كان جوهر الحقيقة مفارقاً للمادة عند أفلاطون وموجود في عالم المثل، أصبح الجوهر عند أرسطو متّصل بالمادة وموجود في العالم الواقعي الحسّي(ديمون، 1974). وهكذا تغيّرت وظيفة المعرفة عند أرسطو بحيث «أصبحت مجالاً هدفه الكشف عمّا هو موجود في الطبيعة بالحواس» (Cornford, 1973,p.89). يتبيّن إذاً، أنّ المعرفة تبدأ من التجربة الحسية، من الظواهر الطبيعية المحسوسة، فموضوع المعرفة هو الطبيعة الخارجية العينية.

وبما أنّ أرسطو كان قد أفسح المجال للتجربة الحسّية في موضوع المعرفة، فقد أكّد على وظيفتين يلعبهما الإحساس، إن من حيث إن الإحساس هو وسيلة للعقل كي يمارس قدراته الحدسية، أو من حيث إنه وظيفة تتعلّق بإدراك الممكن(Hamelin,1920). إنّ الإحساس إذاً، هو الوسيلة التي تعبر منها الصور الحسّية من العالم الخارجي إلى العقل، كما يمكن للعقل أن يمارس قدراته المعرفية بواسطة الحواس من جهة ثانية. وفي الحالتين فإنّ الحواس أو الإحساس هو وسيلة أو واسطة تربط بين العقل والعالم الخارجي.

أمّا الفيلسوف الإنكليزي هوبز فلا يبتعد عن ديمقريطس عندما يؤكّد أنّ حركة الإحساسات الخارجية هي عبارة عن ذرّات تنتقل إلى الدماغ بواسطة أعضاء الحواس والأعصاب. ومن جهة أخرى، ينكر المعاني المجرّدة ويقول إنّها ليست سوى مجرّد أسماء لصور الأشياء(برهييه، 1983). إذاً، نرى أنّه لا وجود لمعرفة قبلية سابقة على التجربة الحسّية تهبط على الإنسان من عالم مفارق كما رأى أفلاطون، لأنّ مثل هذا الرأي يندرج في إطار الكلام الميتافيزيقي، وبالتالي لا يصمد أمام النقد. كما لا يمكن الاستدلال عليه بالأدّلة والبراهين الدامغة. وقد ردّ أتباع المذهب الحسّي التجريبي في الفلسفة الحديثة أمثال: كوندياك، لوك وهيوم على أفلاطون ومن يمثّله من العقلانيين، معتبرين أنّ الإحساس الظاهري هو المصدر الوحيد

للمعرفة، وذلك تبعاً للمبدأ القائل: لا يتكون شيء في العقل إلا بعد أن يمرّ بالحواس أولاً، والطفل يولد كوعاء فارغ ويبدأ بتكوين المعرفة من العالم الخارجي عبر الحواس. فالمعرفة إذا، مكتسبة من التجربة الحسّية.

وقد جعل كونداياك وهو أحد أبرز ممثّلي المذهب الحسّي التجريبي، من الإحساس المصدر الوحيد والأساسي للمعرفة. ويرى في مثل الوردة أن الإحساس بلذّة عطر الوردة يولّد عندي رغبة من جديد نحو الوردة لأتمتّع بعطرها، فاللذة الحسّية هي التي تولّد الرغبة أو الميل أو الفكرة، نتيجة تجربة حسّية سابقة وهذا ما سمّاه كونداياك بالانتباه. أمّا القوى الإرادية فتتولّد من الإحساس باللّذة، فالإرادة إذاً، هي رغبة مصحوبة بفكرة هي أنّ الموضوع المشتهى بمتناولنا أو بمقدورنا (Condillac,sans date). يظهر بوضوح أنّ كونداياك يحاول أن يثبت أنّ المعرفة مكتسبة من التجربة الحسّية وبالتالي لا وجود لأفكار أو معارف فطرية أو قبلية سابقة على الولادة، فكلّ شيء يأتي من الواقع الحسّي عبر الحواس. ونرى أنّ كونداياك بالغ في نفي أيّ دور للقبلية أو البديهية في مسألة تأسيس المعرفة. فلو كانت المعرفة مقتصرة على التجربة الحسّية لما كان هناك خلق وإبداع، ولتساوى كل الناس في مسألة الإبداع.

من جهة أخرى، يدرك الإنسان العالم الخارجي الذي يحيط به، كما يدرك العالم الداخلي أي ما يجري في داخله. فالمعرفة في الحالتين تأتي من موضوع خارج الإدراك. سواء كان هذا الخارج حسّيا أو نفسيّا. وفي هذا السياق، يرى جون لوك، «أنّ ثمّة مصدرين لأفكارنا هما إدراك الأشياء الخارجية وإدراك ما يجري في داخلنا، ويذهب إلى أنّه لا يوجد لدى الإنسان أفكار فطرية أو مبادئ مشتركة بدائية يحملها معه إلى العالم مع الولادة»(Locke,1972, p.7). وفي إطار تكوين المعرفة عند الإنسان، يرى لوك أنّه لنفترض أنّ أنفسنا في البدء كانت صفحة بيضاء فارغة من جميع الأفكار، من أين تستقي كل هذه المعارف والأحكام؟ الجواب هو أنّها تأتيها من التجربة الحسّية، فالملاحظات التي نجريها على الأشياء الخارجية المحسوسة، تقدّم لذهننا مواد جميع أفكارنا(بو ملحم،1999). وهكذا يتبيّن أنّ المعرفة بحسب جون لوك، تنتج عن تأثير الأشياء الخارجية في حواسنا، فيتولّد نتيجة ذلك إدراكات متنوّعة تدخل إلى أنفسنا، وبذلك نكتسب أفكارنا عن تلك الأشياء الخارجية وهذه العملية تسمّى الإحساس وهي معرفة أو أفكار أوّلية عن الأشياء المحسوسة. وفي مرحلة ثانية يحصل الإدراك الذي ينتج عن العمليات التي تتمّ في أنفسنا لدى تلقي الأفكار بواسطة الحواس، والإدراك عند لوك يسمّى "بالنظر" أي الأفكار التي تكتسبها النفس بالانعكاس الذي يجري على عمليات النفس ذاتها(Locke,1972).

إذاً، يحاول لوك تقسيم أفكارنا المكتسبة من العالم الحسّي، فيقسّمها إلى قسمين: بسيطة ومركّبة، فالحواس لا تقدّم لنا سوى الأفكار البسيطة وكذلك النظر، أمّا الفهم عندما فيتلقى الأفكار البسيطة من الإحساس والتفكير يكرّرها ويقارنها ويربطها ليكوّن منها أفكاراً مركّبة. وإذا كان الفهم عند لوك بوسعه تركيب الأفكار إلّا أنّه ليس بوسعه تكوين أيّ فكرة بسيطة تأتي من الإحساس أو التفكير لأنّ الإنسان لا يستطيع صنع أي جديد غير موجود في العالم المحسوس أو في أفكاره، وكل ما يستطيعه هو تركيب أجسام جديدة أو أفكار مركّبة (Locke,1972).

يتبيّن لنا، أنّ لوك يريد أن يقول إنّ جميع أفكارنا المكوّنة ليست فطرية أو قبلية، إنّما هي مكتسبة من العالم المحسوس، حتى الأفكار المركّبة ليست سوى تركيب وربط وتوليف للأفكار البسيطة التي تكوّنت من التجربة مباشرة. وكأنّ جون لوك يريد أن ينكرأو ينزع أيّ صفة قبلية أو فطرية عن المعرفة. وبالتأكيد هذا يسمح لكل المهتمّين في المجال التربوي في تعليم الفلسفة أن يركّزوا على موضوع الطرائق والوسائل التعليمية التي تعتبر بمثابة مثيرات حسّية تؤثّر في حواس المتعلّمين وتحثّهم على الانتباه والمشاركة وتسمح بتشكيل أفكارهم الفلسفية من خلال تركيب ومقارنة وربط الأفكار البسيطة الناتجة عن تلك المؤثّرات المرتبطة بالوسائل التعليمية، خصوصاً تلك الوسائل التكنولوجية الحديثة ومنها الوسائط المتعدّدة التي اعتمدناها كصور حسّية إلكترونية في تعليمنا لمادة الفلسفة.

إنّ المعرفة عند جون لوك هي إدراك الرابطة أو الاتفاق بين فكرتين أو إدراك التعارض أو عدم الاتفاق بينهما. مثلاً إدراك الشكل الجميل يعرف من خلال تعارضه مع الشكل القبيح، وإدراك المثلث يعرف من خلال الترابط بين فكرة مجموع الزوايا المعادلة لزاويتين قائمتين(Locke,1972)، ويمكن أن نستثمر هذه المقاربة في الإدراك في المجال التربوي والديداكتيكي خصوصاً في تعليم وتعلّم الفلسفة. فباستطاعتنا أن ننقل المعرفة إلى المتعلّمين من خلال استخدام وسائل تعليمية تتضمّن أفكاراً متعارضة أو مترابطة ومن خلال مقارنتها أو ربطها أو مناقشتها تحصل الأفكار في أذهان المتعلّمين. لكن نرى أنّ اكتساب المعرفة أكثر من مجرّد مقارنة أو تركيب أو ربط للصور أو الأشياء الخارجية المحسوسة، ولا تكفي بمفردها للوصول إلى الإبداع وتأسيس المفاهيم.

أمّا فلسفة هيوم التجريبية أو الأمبيريقية، فتنطلق من فكرة أساسية هي أنّ الطبيعة مفهوم ملتصق بالواقع وبالمحسوس والمجسّد والعياني والحياة الحسية المعِيشة. فالطبيعة ليست فكرة فطرية ولا هي جوهر كما الحال مع ليبنتز و سبينوزا، والعقل لا يستطيع بمفرده أن يبدّد كل الغيوم المحيطة بمعرفتنا أو يزيل الغموض عنها ما لم يقترن بالتجربة الحسّية والطبيعة المحسوسة (زيناتي،2002)، ما يدلّ على أنّ هيوم يعطي أهمّية كبرى للواقع الحسّي والطبيعة الخارجية في مجال المعرفة التي تبقى ناقصة إذا اقترنت بالعقل وحده مهما بلغ من كمال.

ثمّ يعظّم الفيلسوف الإنكليزي ديفيد هيوم من أهمّية المعرفة الحسّية من حيث إنه يرجع جميع إدراكاتنا إلى نوعين من الانطباعات والأفكار. فالانطباعات الحسّية هي الإدراكات الأقوى كالإحساسات والانفعالات، بينما الأفكار هي الإدراكات الأضعف التي تتأتّى من الانطباعات التي تلاشت، ولا يمكن أن تكون المعرفة قبلية(Hume, 1973). ويميّز هيوم بين إدراكاتنا الذهنية، فيقسّمها إلى صنفين أو نوعين، يتمايزان باختلاف درجات القوة والشدة والوضوح، فأمّا الأقلّ قوّة ووضوحاً فـتسمّى أفكاراً ذهنية كعمل الذاكرة والخيال، في حين أنّ الانطباعات الحسّية الصادرة عن الأصل هي الأكثر قوّة ووضوحاً(هيوم،2008، تر: محمد محجوب).

إنّ الذهن بحسب هيوم لا يذهب أبعد ممّا هو حاضر أمام الحواس لاكتشاف وجود الأشياء أو علاقاتها في المكان والزمان، إنّه بمثابة مسرح تظهر عليه مختلف الإدراكات بالتتابع، بحيث تظهر وتعاود الظهور وتمتزج فيما بينها دون توقّف

(Hume,1973). يعني ذلك أنّ الإدراك الحسّي هو أصل لكلّ الأفكار الذهنية، وأنّ الخيال يستند إلى الانطباعات الحسّية الصادرة عن الحواس، كما أنّه لا وجود لمعرفة جديدة إبداعية من لا شيء، فكلّ إبداع يعود إلى الإدراك الحسّي، لأنّ الصورة الحسّية هي الأقوى والأكثر وضوحاً وتميّزاً من الصورة الذهنية التي تتّصف بالضعف والغموض والتشويش، ممّا يُظهر بشكل واضح أنّ الإبداع ليس أكثر من تركيب صور الإدراك الحسّي وجمعها بعضها إلى بعض، أو مقارنتها وربطها ببعض.

أمّا الدليل الذي ساقه هيوم لإثبات نظريته التجريبية والتأكيد على أهمّية الإدراك والانطباعات الحسّية في صنع الأفكار الذهنية، فهو أنّ الأعمى بالولادة لا يستطيع تخيّل صور الأشكال والألوان أو تصوّر أي صورة عنهما، «فلا لأعمى أن يعطي أيّ فكرة عن اللون ولا لأصمّ أيّ فكرة عن الصوت، لكن أعد للواحد والآخر الحسّ الذي ينقصه وستفتح، بفتحك مسرباً جديداً للإحساسات، مسرباً للأفكار أيضاً» (هيوم،2008، تر: موسى وهبه، ص41). نستنتج من ذلك، أنّ لا معرفة للإنسان بمعزل عن الإحساسات الخارجية وبدونها لا يستطيع الإنسان أن يكوّن أدنى فكرة عن العالم الخارجي، وهذا أمر أكيد ومفروغ منه. لكن هذا لا يعني أنّ الانطباعات الحسّية دائماً أكثر وضوحاً وقوّة من الأفكار والصور الذهنية، فأحياناً كثيرة، تكون الإحساسات ضعيفة بينما الصور الذهنية أقوى منها، فيمكن مثلاً تخيّل أصوات قويّة هائلة لا وجود لها في الواقع.

يظهر بوضوح، أنّ التجريبيين يعتبرون أنّ المعرفة الحسّية المرتبطة بالحواس هي أصل كل الأفكار الذهنية سواء المتّصلة بالذاكرة أو المتعلّقة بالخيال. ولنتخيّل إنسانا مولودا من دون حواس فهل يستطيع أن يكوّن أدنى فكرة عن صور العالم الخارجي وبما فيه من أشكال وألوان؟ فمن هذا المنطلق، يركّز هيوم على الإدراك الحسّي ويعتبره الأصل أو الأساس لبلوغ أيّ معرفة عقلية، فلا مفاهيم ولا أفكار ذهنية من دون مرورها بالانطباعات الحسّية الحاضرة أي الإدراك الحسّي الذي يحصل في اللحظة الحاضرة. وإذا كانت الحواس هي البوابة الرئيسية أو المدخل الوحيد للوصول إلى المعرفة عند أرسطو، فإنّ الإدراك الحسّي أو الانطباعات الحسّية الحاضرة هي الأصل أو الأساس لأفكارنا الذهنية في فلسفة هيوم الأمبيريقية التجريبية.

1-2- مصدر المعرفة الحسية

إنّ مسألة المعرفة كانت قد تناولتها نظريات فلسفية ونفسية وتربوية عديدة على مرّ العصور والأزمنة، بدءاً من الفلسفة اليونانية، مروراً بالعصر الوسيط، وصولاً إلى الفلسفة الحديثة والمعاصرة. واختلفت المقاربات بشأنها خصوصاً في مسألة الإدراك الحسّي، فمنهم من اعتبر أنّ الإحساس هو المصدر الأساسي والوحيد لبلوغ المعرفة، ومنهم من أكّد دور العقل والإدراك وأهمّيتهما.

لكن البحث في الجانب العقلي للمتعلّم وتأثيره في اكتساب المعرفة، نصيبه قليل في البحوث التربوية، وذلك على الرّغم من أنّ أهمّ وأقدم الموضوعات التي اهتمّ بها الفلاسفة والعلماء عبر العصور السابقة وحتى وقتنا الحالي، كان ذلك الجانب العقلي المتمثل بالإحساس والإدراك، وجدلية العلاقة بينهما التي حيّرت العلماء والفلاسفة لقرون طويلة لأنّه من

المستعصيات أن يتمّ تفسير كيفية إعادة خلق الأشياء في الدماغ (الخفاجي،2000). يدلّ ذلك على أنّ البحث في مسألة تشكيل المعرفة في عقل الإنسان أمر في غاية الصعوبة والتعقيد، كما أنّه من الصعوبة بمكان أن يعرف الإنسان كيفية عمل ملكاته المعرفية وتفاعلها مع بعضها البعض. لكن هذا لا يمنعنا من الخوض فيها ومعرفة أهمّ ما أتى به الفلاسفة والعلماء على هذا الصعيد. وقد تناولت دراسة مسألة الإدراك الحسّي العديد من النظريات الفلسفية والنفسية والتربوية وفق مقاربات مختلفة على النحو التالي:

1-2-1- المحسوس الخارجي

يُعتبر أرسطو أوّل من ميّز بين الإحساس والشيء المحسوس. يقول في كتابه النفس[14] ، إنّ الشيء المحسوس متميّز عن الإحساس ومنفصل عن العضو الحاس(أرسطو- النفس، 1954). والشيء المحسوس عند روس هو «في الحقيقة نتيجة لتلاقي موضوع معيّن، وذات مدركة معيّنة»(Ross,1971,p.162) . معنى ذلك أنّ الشيء المحسوس الجامد لا يكون محسوساً مدركاً إلّا عندما يتلاقى عبر الحواس مع الذات المدركة أو الإدراك. عندها يتحدّد الشيء الخارجي الجامد ويتحوّل إلى محسوس. فالجمادات لا تصبح محسوسات إلا عندما تدخل عبر الحواس إلى النفس أو الذات المدركة، ولا تكتسب الجمادات قيمتها المعنوية الحسّية إلّا من خلال حواس الإنسان وإدراكه. ويرى ابن سينا في السياق عينه، أنّ المحسوسات جميعها تتأتّى صورها إلى آلات الحسّ وتنطبع فيها، فتدركها القوى الحاسّة (نجاتي، 1980). يعني ذلك أنّه لا قيمة من حيث المعنى لصور المحسوسات الخارجية، إلّا إذا انطبعت في حواس الإنسان ووصلت إلى إدراكه الحسّي.

1-2-2- الإحساس

يقول أرسطو في شأن الإحساس «إنّه يتولّد في النفس من خلال توسّط الجسم، أيّ بواسطة الأعضاء الحاسّة» (Aristotle, 1952, p.673) . ويضيف أنّه لا يوجد إحساس عام يشكّل وحدة متكاملة، بل إنّ كلّ إحساس يختلف عن الآخر تبعاً لاختلاف أداة الحسّ، فموضوع الإبصار يختلف عن موضوع السمع، فاللون هو موضوع الأوّل والصوت هو موضوع الثاني (Aristotle, no date). يعني ذلك أنّ لكلّ حاسّة من الحواس إحساسها الخاص بها الذي يميّزها عن الحواس الأخرى. ثمّ يشير أرسطو في كتابه "أجزاء الحيوان"[15] إلى مركز الإحساس في الإنسان، فتارة يجعله القلب، وتارة أخرى الرأس (الدماغ)، ليحسم موقفه في النهاية ويجعل القلب مركزاً لحاسّة اللمس، والرأس مركزاً للحواس الأخرى المتبقية (أرسطو، 1978). أمّا ابن سينا، فقد عرّف في مؤلفه "الشفاء"[16] الإحساس كالتالي «الإحساس هو قبول صورة الشيء المحسوس الخارجي بعد تجرّده عن مادّته حيث يتصوّر بها العضو الحاس»(ابن سينا- الشفاء، 1975، ص297). ويتوافق هذا التعريف مع أرسطو الذي يعتبر أنّ الأعضاء الحاسّة تتلقّى صور الأشياء المحسوسة من غير مادّتها، كالشمع الذي يقبل صورة الخاتم دون مادّة (معدن) الحديد أو الذهب(نجاتي،1980). يدلّ ذلك على أنّ تعريف

الإحساس بأنّه قبول العضو الحاس لصورة المحسوس هي فكرة أرسطية في الأصل وقد ذاع هذا التعريف فيما بعد بين جميع الفلاسفة. لكن كيف يدرك الحسّ الظاهر صورة المحسوس؟

يدرك الحسّ صورة المحسوس من خلال كيفيات المحسوسات، فلكلّ حاسّة خاصيّة معيّنة كحاسّة البصر الألوان وحاسة السمع الأصوات... هذا ما يسمّيه ابن سينا بالإحساس الخاص، وهناك إحساس عام أيّ مشترك بين جميع الحواس ويحصل عندما يدرك الحسّ صورة المحسوس من خلال الكمّ والشكل والعدد، وتشترك فيه جميع الحواس، إنّه الحسّ المشترك أو ال‌إدراك الحسّي (ابن سينا - الشفاء، 1975). وهكذا فإنّ ابن سينا يرى أنّ للإحساس صفتين رئيسيتين: فهو انفعال أو مقارن لانفعال، وهو إدراك صور المحسوسات الخارجية. ومن خلال هاتين الخاصيتين، نستطيع أن نصل إلى تعريف واحد عند ابن سينا، يشبه التعريف الذي يقول به علماء النفس المحدثون ومفاده أنّ الإحساس عبارة عن وظيفة نفسية معرفية أو ظاهرة إدراكية تحصل نتيجة انفعال أو مؤثرات تقع على الأعضاء الحاسّة من الأشياء والمحسوسات الخارجية (نجاتي،1980).

ولكي يحصل أو يتمّ الإحساس فإنه يحتاج إلى وجود ثلاثة عناصر حسب ابن سينا وهي أولاً وجود المحسوس أو المنبّه الخارجي أو المؤثّر في اصطلاح علم النفس الحديث. وثانياً انفعال الحسّ أو التنبيه أو التأثير في الاصطلاح الحديث، وثالثاً الوسط أو الحقل الذي تتمّ من خلاله عملية الإحساس. هذه العناصر الثلاثة ضرورية لحدوث الإحساس الظاهر، ويمكن أن يُضاف عنصر رابع وهو العنصر الوجداني وهو إدراك الملاءمة والمنافرة أو اللذّة والألم في الإحساس (نجاتي، 1980). وهكذا يصاحب الإحساسَ شعور باللذّة أو الألم، فإذا تكيّف الحسّ مع المحسوس بكيفية ملائمة شعر باللذّة، وإذا تكيّف بكيفية منافية أو منافرة شعر بالألم. فاللذّة إدراك الملائم والألم إدراك المنافي، وإدراك الملائم كمال للمدرك وحصول الكمال لذّة.

ويُشير ابن سينا في مؤلّفه "النجاة"[17] إلى أنّ كل حسّ من الحواس له محسوسات ملائمة تحرّكها قوة اللذة(ابن سينا- النجاة ، 1992). يتّضح لنا نتيجة ذلك، أنّ الإحساس يتكيّف مع المحسوس ويتلاءم معه بوجود اللذّة، وينفر منه بوجود الألم. لذا نرى أنّه من الضروري في المجال التربوي والتعليمي أن يلجأ المعلّمون إلى استخدام طرق ووسائل تعليمية متلائمة مع تطوّرات العصر كالوسائط المتعدّدة، وذلك من أجل التأثير في سلوك المتعلّمين ورفع درجة إحساسهم بالمادة الدراسية عن طريق الشعور باللذّة الذي ينتج من خلال استخدام الوسائط المتعدّدة خصوصاً أنّها تتضمّن وسائل نشطة مثيرة ومؤثّرة من مثل الأفلام والصور المختلفة وغيرها...

أمّا في الفلسفة المعاصرة، فقد عرّف وليم جيمس الإحساسات بقوله: «إنّها العناصر الأوّلية للشعور، هي النتائج المباشرة التي تظهر في الشعور عندما تنفذ التيارات العصبية إلى المخّ» (James,1973,p.12-13)، ما يدلّ على أنّ

الإحساس هو عملية تنبيه للأعضاء الحاسّة تنتج عن كيفية حسّية مع المؤثرات الخارجية، مثلاً تنبيه العين نتيجة تأثير الضوء عليها، وتنبيه الأذن عن تأثير الصوت، والذوق عن الطعم...

وقد تناول علم النفس المعرفي المعاصر مفهوم الإحساس. فالإحساس هو المدخل الأوّل للمعرفة ومصدر كل مكتسباتنا ومعارفنا عن العالم كونه المجال الأوّل الذي تتحقّق فيه العلاقة النفسية بين الإنسان وما يحيط به، لأنّ المعرفة تبدأ بالحواس ولا معرفة من دون حواس(عبد الفتاح، 2005). أمّا المهمّة التي تشغلها الحواس فتكون عبر ثلاث مراحل هي الاكتشاف والتحويل والإرسال، وكل حاسّة من الحواس تستجيب للمثير الخارجي من خلال خلايا خاصة بها تقوم بتحويل الطاقة الخارجية للمثير إلى طاقة خاصة على شكل إثارة عصبية لتنقل المعلومات إلى المراكز العصبية (دافيدوف،1983). وهكذا تتمّ الاستجابة للمثير، بعدها تنقل الأعصاب صور الأشياء أو المثيرات إلى مناطق دماغية خاصة بكل حاسّة، فهناك منطقة السمع والبصر والحركات ... (Malcom,1983).

ثمّ التفت علم النفس المعاصر إلى مسألة الانتباه وجعله في صلب العملية الإدراكية. فالعلماء المعرفيون يتفقون على أنّ الانتباه عملية نفسية معرفية تقوم على تركيز أو تصويب الإدراك لمثير معيّن من بين مثيرات عديدة حولنا (العتوم، 2004). يتبيّن أنّ الفلاسفة القدماء لم يلتفتوا إلى أهمّية الانتباه ودوره في عملية الإدراك الحسّي. ويحتلّ الانتباه حيّزاً هاماً في علم النفس التربوي المعاصر، ويُعتبر وظيفة معرفية هامة إلى جانب الإدراك والإحساس والاستعداد والذاكرة والخيال وغيرها...

3-2-1- الإدراك الحسّي

الإدراك الحسّي هو الذي ندرك من خلاله كل ما يحيط بنا من ظواهر حسّية وذلك بواسطة الحواس الخمس، والذي ينتج عنه معرفة بتلك الظواهر أو المؤثرات تسمّى بالمعرفة الحسّية. وفي هذا السياق، يعرّف وليم جيمس الإدراك الحسّي بقوله: «الإدراك الحسّي هو إدراك الشيء الخارجي المحسوس الذي تؤثر حالته في الحسّ وذلك بالاستعانة بتجربتنا الماضية» (James,1973,p.13). نفهم من هذا التعريف أنّ الإدراك الحسّي يستعين بالخبرات الماضية أو بالمعارف السابقة لكي يصدر الحكم على الأشياء الخارجية. إنّ المعرفة الحسّية نتيجة الإدراك والحسّ معاً.

والحقيقة هي أنّ وليم جيمس ليس أوّل من وضع تعريفاً للإدراك، فكان قد سبقه إليه كلّ من أفلاطون وأرسطو اللذين اعتبرا أنّنا ندرك لا بالحواس إنّما من خلال الحواس. وقد قال أفلاطون في محاورة "ثياتيتوس"[18] أنّ الحواس هي الوسائل التي ندرك من خلالها كل الإحساسات وليست هي التي ندرك بها(أفلاطون، 1973). فالحواس ليست أكثر من مجرّد وسيلة للوصول إلى المعرفة. أمّا ابن سينا فيذهب في تعريفه للإدراك حيث يقول في مؤلّفه "الإشارات والتنبيهات"[19] إنّ الإدراك بشكل عام سواء كان حسّياً أم عقلياً هو قبول المدرك لصورة المدرَك. «إدراك الشيء هو أن تكون حقيقته متمثّلة عند المدرك أي الذات يشاهدها بما به يدرك» (ابن سينا- الإشارات 1908، ص130). فإذا كان الإدراك عقلياً فهو امتثال صور المعقولات في العقل، وإذا كان الإدراك حسّياً فهو امتثال صور المحسوسات في الحواس(ابن سينا-

الشفاء،1975). يعني ذلك أنّ هناك نوعين من الإدراك، إدراك حسّي ينتج عن الصور الحسّية الآتية من العالم الخارجي عبر الحواس، وإدراك عقلي يتمّ عبر الصور الذهنية الناتجة عن التذكّر والتخيل.

أمّا علم النفس المعاصر فقد عرّف الإدراك الحسّي انطلاقاً من وظيفته، فالإدراك بشكل عام هو عملية حركية فعّالة حسّاسة للبيئة الخارجية المحيطة. والإدراك وفق المقاربة النفسية ليس أكثر من ردّة فعل تجاه مؤثرات خارجية محدّدة. أمّا من جهة علم النفس السلوكي فالإدراك هو السلوك المعرفي الذي ينتج عن مؤثرأو مثير خارجي مباشر متوقّف على قوّة إحساسنا وانفعالاتنا بالأشياء المحيطة بنا، كاللون والوزن والشكل والحجم (غالب، 1980). لكن، نرى أنّ المعرفة الحسّية أكثر من مجرّد إحساس وانفعال بالمؤثرات الخارجية، فهي لا تحصل ما لم تتمّ الاستعانة بالخبرات السابقة للفرد عبر التذكّر والتخيّل، لأنّ الإدراك أكثر من عملية تنبيه حسّي، إنّه إعطاء معنى للمحسوسات.

1-2-4- الفرق بين الإحساس والإدراك

على الرّغم من أنّ المعرفة الصادرة عن الإدراك الحسّي هي نتيجة الإحساس والإدراك معاً، إلّا أنّ هناك فرقاً بين الإدراك والإحساس من حيث طبيعة كل منهما. وقد أكّد هذا الاختلاف الكثير من الفلاسفة بدءاً من أفلاطون وأرسطو اللذين أكّدا أنّ الإحساس وسيلة للإدراك لكنّه ليس الإدراك نفسه. وما دلّ على ذلك هو نقد أفلاطون للذين يجمعون بين العلم ومجرّد الإحساس. ويتّضح ذلك أكثر فيما قاله أفلاطون في محاورة "ثياتيتوس" حول ضرورة وجود قوّة ذات طبيعة واحدة، تتجمّع فيها الإحساسات الآتية من الخارج وبها ندرك موضوعات الإحساس من خلال أعضاء الحس(أ فلاطون، 1973). وهكذا يتّضح لنا، اهتمام أفلاطون وأرسطو بمسألة التمييز بين الإحساس والإدراك الحسّي، كما أدركا أيضاً أنّ عملية الإدراك الحسّي عملية مركّبة تحتاج إلى تحليل العلاقة بين الموضوع الخارجي المدرَك وبين وسيلة الإدراك أيّ الحواس حتى تتكشّف حقيقة عملية الإدراك الحسّي (النشار،1995).

يميّز وليم جيمس بين الإحساس والإدراك الحسّي ويعتبر أنّ الإحساس هو عملية تنبيه الحسّ الحاصل عن الكيفية الحسّية، أمّا الإدراك الحسّي فهو إدراك الشيء المحسوس الذي تؤثر حالته الكيفية في العضو الحاس وإعطاؤه معنى بالاستناد إلى تجربتنا الماصية. ويفسّر جيمس ذلك بقوله: إنّ الشعور الراقي العقلي بالأشياء يسمّى إدراكاً حسّياً، أمّا الشعور البسيط البدائي يسمّى إحساساً(James,1973). وفي هذا السياق، يرى روستان أنّ الإدراك الحسّي يتضمّن شيئاً أكثر من الإحساس، فهو يشمل العديد من الذكريات والخبرات الماضية التي تُضاف إلى المحسوس، وبالتالي تحوّله إلى موضوع إدراكي متعلّق على نحو ما بالأشياء الخارجية (Roustan,1925) . يتبيّن لنا إذاً، أنّ الإحساس لا يوجد بمعزل عن الإدراك إلا عند الطفل الحديث الولادة أو عند الإنسان البدائي أو عند الإنسان الذي يكون في حالة لاوعي كحالة النعاس أو التخدير... أيّ حين تكون القوى العقلية مشتّتة أو خاملة ، أمّا الإنسان البالغ أو الواعي في حالاته السويّة الطبيعية، فلا يمكن أن يكون لديه إحساسات أوّلية معزولة عن الإدراك والخبرات السابقة.

أمّا غيّوم أحد ممثّلي النظرية الجشطالتية، فيرى أنّ الجهاز الحسّي يتأثر أو ينفعل دائماً في محيط عقلي، ويحصل عند كائن له معتقدات وتجارب سابقة لا يمكن إغفالها. ومن المستحيل أن يحصل تنبيه حسّي للإحساس بمعزل عن الإدراك. وهذا يعود إلى مبدأ عدم الفصل بين الإدراك والإحساس أو بين الذات والموضوع بحسب ما نادت به النظرية الجشطالتية(1931 , Guillaume). يتبيّن لنا أنّ النظرية الجشطالتية لا تؤمن بوجود انفصال بين الإدراك والإحساس، لأنّ المعرفة وفقاً لها لا تحصل بالإدراك فقط، ولا بالإحساس، إنّما بالإدراك والإحساس معاً في وحدة كلّية دون تجزئة.

1-2-5- أشكال الإدراك الحسي

لقد أشار بوغوسلوفسكي إلى وجود أنواع عديدة من الإدراك الحسّي بحسب عمل ووظيفة كلّ حاسّة من الحواس الخمس، فهناك إدراك بصري وإدراك سمعي وإدراك لمسي وإدراك ذوقي وإدراك شمّي وأخيراً إدراك حسّي حركي. كما يمكن تصنيف الإدراك تبعاً للموضوع الخارجي كإدراك الشيء في المكان والزمان، وعلاقته بالكلام أو اللغة، الموسيقى والحركة(الربضي،2007). لكن نعتقد أنّ مثل هذه التعدّدية للإدراك غير دقيقة، حيث يُفهم وجود إدراكات حسّية عديدة، بينما المعرفة الحسّية تصدر عن مركز واحد هو الإدراك الحسّي، وإليه ترجع كل الإحساسات الآتية من العالم الخارجي. وقد يصحّ القول بأن نطلق كلمة تعدّدية الإدراكات على الأطفال الذين لا يدركون معاني الأشياء بل صور الأشياء بطريقة سلبية.

1-2-6- وظيفة الإدراك الحسّي

يشغل الإدراك الحسّي مجموعة وظائف منها ما هو متعلّق بالمحسوسات الخارجية والحواس الظاهرة ومنها ما هو متّصل بالحواس الباطنة كالتذكّر والتخيّل:

1-2-6-1- التمييز بين المحسوسات

إنّ إدراك الإنسان للعالم الخارجي، في الواقع، والتمييز بين محسوساته الخارجية، يختلف من شخص إلى آخر، فالطفل الحديث الولادة يرى العالم الثابت أمام عينيه ككتلة واحدة متّصلة غير قادر على التمييز بين أجزائها المختلفة المنفصلة، بينما البالغ يدرك المحسوسات المختلفة ويستطيع أن يميّز بين أجزائها لجهة مقارنتها أو التمييز بينها مستعيناً بتجاربه السابقة، والتمييز يكون وفقاً لكيفيات الحواس الخمس(James, 1973). وفي السياق عينه، يرى أرسطو أنّ هناك قوّة واحدة تستطيع أن تحكم وتميّز بين الأشياء المختلفة، فما يميّز هو إذاً قوّة واحدة تدرك كل تميّز، هذه القوّة هي الإدراك الحسّي أو ما يسمّى الحسّ المشترك(أرسطو، 1954). وقد أدرك ابن سينا أهمّية ووظيفة الحسّ المشترك واعتبر أنّها القوّة التي تتأتّى إليها المحسوسات الخارجية ولولا وجودها لما استطاع الإنسان أن يدرك ويميّز بين الملّون والملموس وغيرهما(ابن سينا- الشفاء،1975).

إنّ جميع إحساساتنا الآتية من العالم الخارجي تتجمّع في مكان واحد يسمّى بالحسّ المشترك أو الإدراك الحسّي الذي يقوم بالمقارنة والتمييز بينها. وهذه الوظيفة للإدراك الحسّي كان قد لفت إليها كل من أفلاطون وأرسطو(Spearman,1937). ويشير أفلاطون إلى وظيفة التمييز بين المحسوسات من حيث "التشابه" و"الاختلاف" ونسبها إلى العقل(Platon,sans date). نستنتج إذاً، أنّ الإدراك الحسّي مكان تتجمّع فيه الإحساسات الآتية من العالم الخارجي عبر الحواس، ويقوم بالتمييز والمقارنة بينها ثمّ إعطائها معاني مختلفة تبعاً لطبيعة كل منها.

1-2-6-2- الجمع بين المحسوسات

وكما يميّز الإنسان بين المحسوسات التي تؤثر على حواسّه، فإنّه كذلك يستطيع أن يجمع إحساساته المختلفة الصادرة من حواسّه في مجموعة واحدة تربط بين أجزائها من خلال علاقات خاصّة بينها. فيجمع مثلاً بين إحساسه بلون الفاكهة، وإحساسه بطعمها ورائحتها، وإحساسه بشكلها وحجمها، فينتج عن اجتماع هذه الإحساسات المختلفة إدراك المحسوس الفاكهة مثلاً، وهكذا يحدث إدراكنا لجميع الأشياء(نجاتي، 1980). يقول أرسطو في السياق عينه في كتابه "النفس"، إنّ للإنسان حاسّة واحدة تستطيع أن تجمع كلّ الإحساسات المختلفة لشيء واحد(أرسطو،1954). ويُشير ابن سينا إلى ذلك بقوله إنّ الحسّ المشترك هو القوّة التي تتأتّى إليها المحسوسات وتجتمع عندها (ابن سينا- الشفاء، 1975). فالإدراك الحسّي إذا، يكون مركزاً واحداً تلتقي فيه الإحساسات المختلفة الوافدة إليه من المحسوسات الخارجية ويقوم بإعطائها معنى بما يتلاءم مع طبيعتها.

1-2-6-3- إدراك المحسوسات المشتركة

لا يقتصر الإدراك الحسّي على التمييز بين المحسوسات والجمع بينها، أي إدراك الكيفيات الحسّية لتلك الإحساسات، وإدراك العلاقات بينها. إنّما يشمل أيضاً إدراك أشياء أخرى أكثر من ذلك، كإدراك العدد والحجم والشكل والحركة والسكون وغيرها. وكان ابن سينا قد قسّم المحسوسات، إلى المحسوسات الخاصة وهي الكيفيات الحسّية الخاصة بكل حاسّة، والمحسوسات المشتركة وهي الشكل والعدد والحركة... فالحركة مثلاً تُدرك بأكثر من حاسّة بالبصر والسمع واللمس وهكذا دواليك(نجاتي،1995). وقد أشار أرسطو إلى ذلك عندما اعتبر أنّه من المستحيل وجود حاسّة خاصّة لكل واحد من هذه المحسوسات المشتركة (أرسطو، 1954)، كالحركة مثلاً فإنها لا تُدرك بالبصر فقط بل تُدرك أيضاً باللمس والسمع وكذلك العدد فإنه لا يدرك بالبصر فقط، إنما أيضاً باللمس وهكذا دواليك.

1-2-6-4- إدراك المحسوسات بصورة عرضية

يقسّم ابن سينا ومعه أرسطو المحسوسات إلى ذاتية وعرضية: المحسوسات الذاتية هي المحسوسات الخاصّة بكل حاسّة، والمحسوسات المشتركة بين الحواس التي أشرنا إليها سابقاً، أمّا المحسوسات العرضية فهي ما لا تنفعل عنه الحواس

مباشرة، وإنّما تدركه الحواس عرضاً لارتباطه أو مصاحبته للمحسوس الخاص. مثلاً إدراك البصر بالحرارة، لأنّ البصر لا ينفعل عن الحرارة وإنّما ينفعل عن لون النار. ولما كنّا قد وقفنا بالتجربة على وجود علاقة مصاحبة بين لون النار وبين الحرارة، فإنّنا نستطيع إدراك الحرارة بمجرّد رؤية النار ويكون هذا الإدراك إدراكاً عرضياً(نجاتي، 1980).

ويفسّر علماء النفس المعاصرون إدراك المحسوسات العرضية بما يسمّونه بالإدراكات الحسّية المكتسبة أو "العمليات الرمزية" التي يثيرها الإحساس فينا لارتباطها أو لوجود علاقة بهذا الإحساس في خبراتنا الماضية. فمثلاً إذا أحسسنا بوجود "A" و"B" معاً لوجود علاقة تربط بينهما. ثمّ أحسسنا فيما بعد بوجود "A" لوحده فإنّنا نستحضر صورة "B" وإن كان غير موجود في الواقع، إلّا أنّنا قمنا باستحضاره أو استعادته من الذاكرة لارتباطه ب "A" . لذلك فإنّ مثل هذا الإدراك العرضي يسمّيه علماء النفس المحدثون إدراكاً حسّياً مكتسباً(Spearman,1937). يتبيّن لنا بشكل واضح أنّ إدراك المحسوسات بصورة عرضية يستلزم اشتراك الذاكرة، لأنّه عبارة عن استحضار الصور الحسية التي سبق إدراكها، وهذه هي وظيفة الذاكرة. وقد لاحظ ابن سينا بوضوح اشتراك الذاكرة في الإدراك الحسّي(نجاتي،1980)، ما يدلّ على أنّ عمل الذاكرة لا ينفصل عن عمل الإدراك الحسّي، فالإدراك يملأ الذاكرة بالصور الحسّية، والذاكرة بدورها تؤثر في حكم الإدراك الحسّي على الأشياء الخارجية، وخبرات الفرد الماضية أساسية في عملية الإدراك الحسي.

يتبيّن إذاً، أنّ الإدراك الحسي يشغل أكثر من وظيفة هي: الإحساسات الأوّلية بالكيفيات الحسّية، وإدراك الإحساسات المشتركة والعرضية، والجمع بين الإحساسات والمقارنة والتمييز بينها. كما أنّ إدراك المحسوسات العرضية يستلزم عمل الذاكرة. وفي الحس المشترك أو ما يسمّى اليوم بمركز الجهاز العصبي يحدث تذكّر المحسوسات باستعانة المصوّرة التي هي في الحقيقة مركز التخيّل (نجاتي،1995). نستنتج أنّ الإدراك الحسّي يسمح بإدخال الصور الحسّية عبر الحواس إلى كل من الذاكرة والمخيلة، وهما ملكتان أساسيّتان في تكوين المعرفة الحسّية والذهنية على حدّ سواء. يوجد تفاعل بين هذه القوى الثلاث: الإدراك والتذكر والتخيل. فكيف يحصل ذلك؟

1-2-7- الذاكرة

يعرّف أرسطو الذاكرة بأنّها ليست إدراكاً حسّياً وليست تصوّراً أو خيالاً، لكنّها تنتج عن تأثير الإدراك الحسّي شرط انقضاء فترة من الزمن. لذلك فموضوع الذاكرة هو الزمن الماضي، وكل ذاكرة تتعلّق بزمن انقضى، بينما موضوع الإدراك الحسّي هو الزمن الحاضر، والمستقبل هو موضوع للتوقّع والتخيّل(Aristotle, 1952). أمّا ابن سينا، فيرى أنّ الحافظة أو الذاكرة توجد في تجاويف مؤخّر الدماغ وهي تقوم بحفظ المعاني والأفعال الناتجة عن المؤثرات الحسّية(ابن سينا- الشفاء، 1975). نلفت إلى أنّ ابن سينا تأثّر بالطبيب اليوناني جالينوس الذي يعتبر الذاكرة خلايا مادّية موجودة في تجاويف مؤخّر الدماغ.

وللذاكرة وظيفتان عند أرسطو، فهي أولاً تقوم بعملها بشكل عفوي لا إرادي، وثانياً يمكن أن يصاحب عملَها فعل إرادي. والتذكّر الإرادي خاص بالإنسان لأنّه يستلزم التفكير، والذكر والتذكّر يحصل نتيجة ترابط الصور والحركات وعلاقة اللاحق بالسابق، لأنّ كلا منهما يُذكّر بالآخر، وكلّما تكرّر التداعي توثقت العلاقة بين الطرفين، فتنتقل من الواحد إلى الآخر تلقائياً بفعل العادة، وأحياناً تنشأ العادة من غير تكرار متى كان الإحساس قوّياً أو اهتمامنا به شديداً. وقد ميّز ابن سينا بين الحفظ والتذكّر، فالحفظ من عمل الذاكرة أو الحافظة أمّا التذكّر فهو في الحقيقة وظيفة للوهم بالاشتراك مع المخيّلة(نجاتي، 1980).

وإذا ما تجاوزنا إشكالية طبيعة الذكريات ومكان وجودها إلى مسألة وظيفة الذاكرة ودورها في التعلّم والعملية التعليمية-التعلمية، يتبيّن أنّ أرسطو قد اكتشف قديما هذا البعد التربوي للذاكرة واعتبر أنّ التعلّم عند الكائن الحيّ الحيوان والإنسان لا يحصل من غير ذاكرة، فيقول إنّ الحيوانات التي لديها ذاكرة قويّة تكون أكثر ذكاءً وقدرة على التعلّم من تلك التي لا تمتلك الذاكرة. لكن الجنس البشري يعيش على الفن والأفكار العقلية وتعدّد الذكريات والخبرات، ما ينتج لديه القدرة على الفهم والتعلّم (Aristotle, 1952). لذلك فإنّ الإنسان لديه القدرة على التعلّم الواعي لأنّه يمتلك التخيّل الخلاّق، بينما الحيوان يكون تعلّمه مشروطاً بالإدراك والتذكّر، ولا قدرة لديه على التخيّل.

والذاكرة في علم النفس المعاصر، هي ظاهرة نفسية معقّدة تضمّ تثبيت مجموعة استعدادات معيّنة والاحتفاظ بها واستعادة للخبرات التي تركت وراءها تلك الاستعدادات. وعملية التذكّر تتطلّب مراحل سابقة هي الحفظ والاستيعاب، وبعدها تأتي الخطوة الأخيرة بصورة استحضار أو تعرّف (الجسماني،1994). وتُعدّ الذاكرة إحدى الظواهر البيولوجية والنفسية والإنسانية الأكثر تعقيداً وإثارة لدى الإنسان، فهي ملكة أساسيّة للفكر الذي تطوّر منذ قرون حين كان الكتاب المطبوع والمفكّرة لا يكتبان حياة الأفراد اليومية، وبالتّالي يحتاج الإنسان إلى جميع ملكاته العقلية والمعرفية للتكيّف والتطوّر داخل محيطه، حيث إنه من خلالها يستطيع الفهم والتعلّم والتفكير وحلّ المشكلات وغيرها...(Nicolas,2003). كما أنّ الذاكرة تقوم بوظيفة علمية لجهة استقبال المعلومات والمعارف وترميزها وتخزينها واستعادتها من جديد تبعاً لحاجتها(العتوم،2004). وقد أغنى علم النفس المعاصر وخصوصاً ميدان علم نفس التعلّم بدراساته وأبحاثه، مسألة الذاكرة وقدّم الكثير فيها وخاصة في أنواعها ووظائفها المتعدّدة وعلاقتها بالنسيان.

1-2-8- الخيال

يبحث أرسطو في الخيال بوصفه قوة من قوى المعرفة الإنسانية، ويحاول أن يضع تعريفاً له معتبراً أنّ التخيّل يختلف عن الإحساس والتفكير، ولو أنّه لا يمكن أن يوجد بدونهما، وأنّه من غير وجود التخيّل لا يحصل التفكير. وتخيّل شيء أمامنا هو استحضار لصور أفكار موجودة في عقلنا، وهذا يشبه ترتيب أفكار في مواضع معينة للذاكرة وتكوين صور منها(أرسطو، 1954). فالخيال عند أرسطو إذاً، ليس إحساساً ولا معرفة علمية ولا حدساً عقلياً وليس فكراً وليس مركّباً أو

خليطاً من الإحساس والفكر، لكنّه في صلب عملية الإدراك الحسّي وهو نتيجة له أيضاً، ويمكن أن يكون صادقاً أو كاذباً(نجاتي، 1980).

الخيال إذاً، نتيجة ال إدراك الحسّي، والصورة الحسّية أساس وأصل للصورة الخيالية. وفي هذا السياق، أكّد الفيلسوف التجريبي ديفيد هيوم في القرن السابع عشر دور الخيال في عملية الانتقال من الانطباعات الحسّية إلى الأفكار المعقّدة (زيناتي، 2002). فالخيال هو الملكة الذهنية بما فيها من صور متخيّلة مستمدّة من الأشياء المحسوسة في الأساس، يشكّل المنطلق الأساسي الوحيد للحصول على المفاهيم والأفكار المعقولة المجرّدة (Dumitriu, 1977)، ما يبيّن لنا بشكل واضح أنّ الصور المتخيّلة المستمدّة أصلاً من الإدراك الحسّي، هي بمثابة مواد أو صور أساسية يلجأ إليها العقل ليبني أفكاره ومفاهيمه التجريدية والحدسية.

أمّا ابن سينا فيرى أن المتخيّلة أو المفكّرة استعادة لصور المحسوسات والمعاني والتي يمكن أن تفرّق وتؤلف بينها في عمليات التفكير والابتكار(نجاتي،1980). يتّضح من هذا التعريف أنّ المتخيّلة تقوم بوظيفة استعادة الصور الحسّية كالذاكرة تماماً لكنّها تختلف عنها بأنّها لا تكون مقترنة بالزمن. كما تتصرف في المعاني الجزئية التي يدركها الوهم. وللخيال قدرة على التفريق والتأليف أو التركيب بين الصور الحسية والذهنية، من أجل الوصول إلى الإبداع والابتكار. ولم يبتعد أفلاطون عن ابن سينا في تحديد الخيال حيث يرى أنّ المتخيّلة تشغل وظيفتين: إحداهما استعادة صور المحسوسات، والثانية هي استخدام الصور المحسوسة في التفكير (Platon,sans date). ولم يبتعد وليم جيمس أيضا عن هذا السياق، حيث يعتبر أنّ الخيال هو قوة تستعيد نماذج أو صور الإحساسات الماضية ويشغل وظيفتين هما: استعادة الإحساسات كما كانت في الأصل وهو ما يسمّيه بالتخيّل المستعيد، والجمع بين عناصر متباينة من إحساسات مختلفة لتأليف مجموعات جديدة وهو ما يسمّيه بالتخيّل المؤلّف أو المبتكر(James,1973). فالخيال إذاً، يشغل وظيفتين: وظيفة حسّية تستعيد الصور الناتجة عن الإدراك الحسّي، ووظيفة مبدعة عقلية.

ولا نترك الخيال من دون الإشارة إلى نظرة جون بول سارتر إليه. فالتخيّل يرتبط عند سارتر بالوعي. الوعي كفعل ونشاط تلقائي إبداعي، يتجّه إلى موضوعه الذي يظهر في العالم أو الواقع كما هو. فالموضوع كشيء يعطى للوعي من خلال الإدراك الحسّي والتصوّر والتخيّل، ويكون الوعي بأنماطه الثلاثة: الإدراك والتصوّر والتخيّل، يتلقى الموضوع الواحد المعطى في العالم الخارجي(Sartre, 1948). يتّضح أنّ الموضوع الواحد يظهر للوعي بكيفية مختلفة، فيمكن أن ندركه حسّياً وأن نتصوّره، أو أن نتخيّله. ويكون نشاط الوعي مختلفا في هذه الحالات الثلاث. فالموضوع لا يظهر للوعي بالكيفية نفسها. مثلاً ظهور المكعب أمام الوعي الإدراكي الحسّي يختلف عن الوعي التخيّلي له، فالوعي يدرك المكّعب إدراكاً جزئياً وليس كلياً لأنّه يظهر له في بعض جوانبه. ويرى سارتر من جهة ثانية أنّ الموضوع المعطى للوعي التخيّلي يكون غائباً عن الحدس، ويكون في حالة العدم أي عدم وجود الشيء أو الموضوع. فالوعي التخيّلي لا يظهر إلّا في حالة عدم وجود الشيء. لكن ما الذي يدفع إلى التخيّل؟

لا بدّ من وجود أثر مادّي لهذا الشيء يسمّيه سارتر بالشبيه المادّي أو الأثر المادّي، فالصورة الفوتوغرافية لشخص ما في حالة عدم ظهوره أمام الوعي الإدراكي، تساعد الوعي على تخيّل هذا الشخص العائد لتلك الصورة. فالوعي التخيّلي إذاً يتجاوز الأثر المادّي وينطلق منه نحو آفاق جديدة(Sartre,1948). يتبيّن من ذلك أنّه حتى يحصل التخيّل، ينبغي توفّر أمرين: أوّلاً أن يكون الموضوع أي الشيء غير موجود أي عدم وجود، وثانياً وجود أثر أو شبيه مادي للموضوع أي الشيء الغائب.

1-2-9- علاقة الإدراك بالذاكرة والخيال

إنّ الإحساس حاضر دائماً في جميع الأحوال، بينما التخيّل ليس كذلك، والفرق بينهما كفرق البصر والإبصار، والإحساسات صادقة دائماً في حين أنّ الصور الخيالية كاذبة في معظم الأحيان(أرسطو، 1954). وقد وافق ابن رشد في مؤلّفه "تلخيص كتاب النفس"[20] أرسطو، في أنّ الخيال قوّة معرفية قد تصدق وقد تكذب، وهي تفارق قوّة الحسّ التي تصدق في جميع الأحوال، ويسمّي المحسوسات الكاذبة تخيّلاً، كما يمكن للقوّة المتخيّلة أن تركّب صوراً لا تحسّ وليست موجودة في الواقع المحسوس (ابن رشد، 1994). أمّا الذاكرة فهي ليست إدراكاً ولا تصوّراً لكنّها تنتج من تأثير أحدهما أي الإدراك بعد انقضاء مدة من الزمن. والذاكرة موضوعها الزمن الماضي بينما موضوع الإدراك الحسّي هو الحاضر، في حين أن التخيّل موضوعه التوقع في المستقبل(Aristotle, 1952).

تحدّد طبيعة العلاقة بين الإدراك والتصوّر والتخيّل من خلال أفعال الوعي، فالوعي هو الذي يربط بين هذه المجالات الثلاثة، وقد جاء في المذهب الفينومينولوجي أنّ الموضوع الخارجي يعطى للوعي بأبعاده الثلاثة الوعي الإدراكي والوعي التصوّري والوعي التخيّلي. فللوعي أنماط ثلاثة هي الإدراك والتصوّر والتخيّل، وهي مختلفة فيما بينها، لكنّها من فعل واحد هو الوعي. وقد استند سارتر إلى النظرية الظواهرية في دراسته للموضوع المتخيّل الذي يظهر بوصفه موضوع غائب من أمام الوعي (Sartre,1948). يتبيّن لنا أنّ العلاقة تفاعلية بين الإدراك والتصوّر والتخيّل. ولا تخيّل أو تصوّر من دون الاستناد إلى الإدراك الحسّي لأنّ الوعي الذي تصدر عنه هذه الأفعال بأبعادها المختلفة واحدٌ.

إنّ رؤية علم النفس الحديث لا تختلف كثيراً عن الرؤية الفلسفية، إذ يعتبر في إطار العلاقة بين القوى العقلية الإدراك والتذكّر والتخيّل، أنّ عملية خزن المعلومات والاحتفاظ بها تحدث من خلال عمليات عقلية أخرى تسبقها تتمثّل بالإدراك الحسّي والإحساس والانتباه. وعلى الرّغم من اختلاف المصطلحات الثلاثة في التعريف، إلّا أنّها مترابطة فيما بينها حيث تشكّل وحدة متكاملة ومنطلقا لكل الدراسات التي تبحث في ميدان تكوين المعرفة وتبادل المعلومات(تشايلد،1983). يتّضح لنا، أنّ الخطوة الأولى كما مرّ معنا في التعرّف على مكوّنات البيئة هي الإحساس، والإحساس هذا أساس الفكر والمعرفة، فمن طريق الإحساس نعي ما حولنا، ونشعر بما يحيط بنا. والمقصود بالإحساس عند الجسماني، هو الطريقة التي تؤثّر

فيها محتويات البيئة في شعورنا، ويتمّ هذه التأثير عن طريق الحواس الخمس(الجسماني،1994)، ما يؤكّد اختلاف الإدراك عن الإحساس الذي هو عملية تفسير الإحساسات الآتية من العالم الخارجي أيّ إعطاء معنى لهذه الإحساسات.

أمّا التخيّل أو التصوّر، فيعرّف على أنّه استرجاع للخبرات الحسّية التي مرّ بها الفرد سابقاً، فتكون الصّور العقلية المستحضرة هي تعبير رمزي لمدرك حسّي سابق(الجسماني،1994). ونلفت في هذا الإطا، إلى أنّه كلّما كانت المثيرات أو المنبّهات الخارجية شديدة التأثير، كانت عملية الإدراك أقوى، وبما أنّ التخيّل يعتمد على الإدراك، فهذا يؤكّد أهميّة الحواس في عملية بناء الأفكار. ومن هنا تشديدنا على أهميّة استخدام الوسائل التعليمية والتعلّمية المناسبة خصوصاً متى كانت متلائمة مع تطوّرات العصر. ولما كان العصر الذي نعيشه يتصف بالتكنولوجيا، فقد ارتأينا استخدام الوسائط المتعدّدة التي تتضمّن وسائط حسية إلكترونية مختلفة عبارة عن صور متنوّعة ورسوم غايتها التأثير في إدراك المتعلم ومخاطبة جميع حواسّه في آن معاً.

2- المعرفة العقلية

المعرفة العقلية هي تلك المعرفة المتّصلة بالعقل، والعقل عند الفلاسفة يعني تلك القوة التأمّلية التي تتّسع إلى أبعد حدّ يمكن أن تصل إليه المعرفة الإنسانية والتي تغطّي مختلف عمليات الفهم والوعي (Allan, 1952). وفي السياق عينه، يرى أرسطو في مؤلّفه "دعوة للفلسفة"[21]، أنّ العقل هو الملكة التي يتميّز بها الإنسان عن الحيوان، إنّها الهدف الذي نسعى إليه كبشر، وأنّ استخدامها هو الغاية الأخيرة التي من أجلها وُجد الإنسان، وإذا كان الإنسان قد وُجد وفقاً للطبيعة، فإنّه بالتأكيد يعيش لكي يفكّر في شيء ولكي يتعلّم(أرسطو،1982). العقل إذاً، هو أعلى ملكات النفس الإنسانية، إنّه الهدف والغاية التي من أجلها وُجد الإنسان والتي بها يتميّز عن سائر الكائنات الحيّة.

ويعتبر هوسرل أنّ العقل ليس سوى إدراك أو حدس لعلاقات الأشياء الثابتة التي لا تتغيّر، والتي من سماتها أنها ذات روابط منطقية ثابتة أيّ عناصر ذات طبيعة فكرية وعقلية (بو ملحم، 1999). أمّا أفلاطون، فيرى أنّ مبدأ المعرفة ليس الحواس إنّما النفس العاقلة، بينما الحواس ليست سوى وسيلة للإحساس، وكل ما يحصل من إحساسات كالبصر والشم والسمع وغيرها، إنّما يحصل بالنفس العاقلة، والمعرفة عنده عملية تذكّر ولا تذكر إلا بالعقل، أيّ تذكّر النفس للحقائق الأزلية التي رأتها في عالم السماء أو عالم المثل(Platon,1953). وقد تأثر فلاسفة العرب خصوصاً ابن سينا والفارابي بالفلسفة اليونانية، واقتربوا من أفلاطون من حيث اعتبار العقل جوهراً روحياً خالداً(بو ملحم، 1999). وفي السياق عينه، يرى ديكارت أنّ العقل والنفس شيء واحد وأن النفس جوهر مفكّر، واعتبر الإنسان مكوّنا من جوهرين؛ جوهرٍ نفسٍ أو فكر وجوهر مادي ، والفكر أساس وجود الإنسان. وينطلق ديكارت من المبدأ الشهير"الكوجيتو" أنا أفكّر إذاً أنا موجود" الذي يعني أنّ وجود الإنسان الحقيقي وجود فكري والحقيقة الوحيدة التي نتأكّد من وجودها هي حقيقة عقلنا وفي هذا

يتجلى أساس المذهب المثالي أو العقلاني (ديكارت، 1970). كما يعتبر ديكارت أن المعرفة العقلية يجب أن تتّسم بالوضوح واليقين التام، وهذه المعرفة ينبغي أن تكون نموذجا للمعرفة الحدسية والبديهية. (ديكارت، 1988).

إنّ الوجود الحقيقي هو المطلق أو العقل الكلّي عند هيغل، فالعقل لا يظهر إلّا في مرحلة من تطوّر الطبيعة، والغاية من التطوّر بلوغ المطلق أو العقل الكلّي (هيغل،1983). ويُشير هيغل في كتابه "علم ظهور العقل " إلى أنّ إدراك أيّ معرفة لا يكون إلا من خلال الفهم، لأنّ الفهم هو العقل أو الفكر أو الأنا المحض بوجه عام(هيغل، 2001). ويؤكّد كانط أهمّية العقل الخالص أو المحض في بلوغ الحقائق، فكل معرفة تبدأ بالتجربة الحسّية وتنتقل منها إلى حدسَي المكان والزمان ثمّ إلى الفاهمة وتنتهي في العقل أسمى ملكاتنا المعرفية، الذي يحدس ويحيل المعرفة إلى مقولة التفكير الأسمى (كانط ، د.ت). يتبيّن ممّا تقدّم أنّ العقل الإنساني هو أسمى الملكات، وهو الغاية التي من أجلها وُجد، والتي تميّزه عن سائر الكائنات الأخرى.

3- جدلية أصل المعرفة: أهي حسّية أم عقلية؟

لقد أجمع كلّ الفلاسفة والمفكّرين على أنّ المعرفة عقلية وأنّ إبداع المفاهيم والتفكير بالماهيات والكلّيات لا يكون إلا بالعقل أو الفكر. لكن اختلاف الفلاسفة يكمن لا في نتائج الحقائق والمعارف إنّما في كيفية نشوئها أو تكوّنها، فأتباع المذهب الحسّي التجريبي كما سبق وأشرنا، بدءاً من أرسطو يشدّدون على أهمّية ودور الحواس في بناء المعرفة، بينما أتباع المذهب العقلي يشدّدون على أهمية العقل المحض في تأسيس المفاهيم والأفكار. إنّ المعرفة تحصل من خلال الحواس والعالم المحسوس هو الطريق لبناء أيّ معرفة. فالحواس إذاً، هي المدخل الأساسي للتفكير الفلسفي. هذا ما أكّده أرسطو. لكن كيف تحصل هذه المعرفة؟

يميّز أرسطو بين نوعين من التخيّل: أحدهما حسّي موجود عند الحيوان ويشترك فيه الإنسان أيضاً، والآخر عقلي أو فكري خاص بالإنسان وحده. فالتخيّل عند أرسطو قد يكون حسّياً أو عقلياً (Aristotle, no date). يتّضح من ذلك أنّ التخيّل يكون عقلياً أو مفكّراً فيه عند أرسطو حينما يكون في خدمة العقل، أيّ حينما يشترك مع العقل في عملية التفكير. وهنا تظهر مشكلة تحتاج إلى مناقشة. فهل يُفكّر(يَعقل) الإنسان باستخدام صور خيالية أمّ إنّه يُفكّر(يَعقل) بدون صور خيالية؟(نجاتي، 1980).

يعتقد أفلاطون وانطلاقاً من تمييزه بين النفس الحسّاسة والنفس العاقلة أي بين الإحساس والعقل، أن العقل يفكّر بمعزل عن الصور الخيالية، لأنّ التفكير أو المعرفة عنده تذكّر الحقائق في عالم المثل وتأمّلها، وهي مفاهيم ومعان وماهيات مجرّدة مفارقة لا تُدرك بالحسّ (أفلاطون- الجمهورية،1994). فالعقل بحسب أفلاطون يستمدّ معرفته من عالم المثل، ولا دخل للصور الخيالية فيها الآتية من عالم الحواس المتغيّر.

أمّا أرسطو فيقول بوجود علاقة بين الإحساس وبين العقل، ويذهب إلى أنّ المعرفة موضوعية مكتسبة بالحسّ. لذلك فهو يصرّح في كثير من المواضع بأنّ العقل لا يستطيع أن يفكّر من دون صور، وبأنّ التفكير مستحيل من دون تخيّل ، فكما أنّ التخيّل لا يحصل من غير إحساس، كذلك العقل لا يحصل من غير تخيّل وصور(نجاتي، 1980). ولم يبتعد سبينوزا عن رأي أرسطو حيث يرى أنّ تخيّل الأشياء يكون واضحاً وشديداً، عندما تقترن المعرفة بالأشياء الجزئية، بمعنى أن الفكرة الواضحة هي التي تكون مرتبطة بموضوعها(سبينوزا، 2009). وعلى العكس، تكون الفكرة خاطئة إذا افتقرت إلى معرفة موضوعها، أي عندما تكون غير مطابقة للموضوع وغير محيطة به، فإذا انعدمت المطابقة بين الفكرة والموضوع (الشيء) حصل التخيّل الخطأ(Spinoza, 1975). يتبيّن إذاً، أنّ الصور الخيالية المتأتية من الإدراك الحسّي، تشكّل مادّة أساسية للعقل لينطلق منها في عملية تأسيس مفاهيمه وأفكاره ومبادئه العقلية المحضة.

يوافق ابن سينا في ما يطرحه أرسطو حول أهمّية الإدراك الحسّي في اكتساب المعرفة، لكنّه لا يذهب إلى ذلك الحدّ الذي ذهب فيه أرسطو لجهة اعتباره الإحساس أساس المعرفة ومن دونه لا تكون معرفة ولا تفكير. لكنّه يكتفي باعتبار الإدراك الحسّي مرحلة أوّلية تهيّئ النفس للإدراك العقلي الذي هو في الحقيقة غير مكتسب من الحواس. كما يتفق ابن سينا مع أفلاطون لجهة القول بوجود المعقولات وجوداً مستقلاً خارج العقل الإنساني أي في عالم مفارق(نجاتي، 1995). نستنتج وجود موقفين متعارضين: الأوّل يعتبر أنّ التفكير يحصل باستخدام الصور الخيالية وهو رأي أرسطو وأتباعه، بينما الرأي الثاني يقول به أفلاطون، ويذهب إلى أنّ التفكير هو تأمّل المعاني العقلية المحضة بدون مشاركة التخيّل المختلط بالصور الحسّية. لكن كيف يمكن التوفيق بين هذين المذهبين المتقابلين: المذهب الحسّي الأرسطي والمذهب العقلاني الأفلاطوني؟

يرى ابن سينا أنّ القوّة العاقلة تستفيد من الحسّ صوراً عقلية وتقوم بانتزاع الكلّيات والمفاهيم من الجزئيات المدركة بالحسّ. حيث يستعرض العقل بواسطة التخيّل صور الجزئيات المحفوظة في المصوّرة والحافظة أيّ المخيّلة والذاكرة، فيستنبط منها المعاني الكلّية ويستمدّ منها مبادئ التفكير. فمن هذه الناحية، يمكن القول بأنّ العقل يستعين بالصور في التفكير. لكن هذه المرحلة ليست سوى مرحلة أوّلية من مراحل التفكير، هي مرحلة تهيؤ واستعداد. أمّا عمل العقل الخاص وهو تعقّل المعقولات الكلّية المجرّدة، فهو مرحلة أخرى لا يستعين العقل فيها بالحواس ولا بالصور الخيالية، إنّما يستعين في ذلك بالعقل المفارق الفعّال الذي يمدّه بالمعقولات عن طريق الفيض والإلهام(نجاتي، 1995). ويتوافق ذلك مع ما قاله الفيلسوف العربي الفارابي الذي أفرد وظيفتين للمخيلة، فهي من جهة تتذكّر الجزئيات المحسوسة إذا عرضت لها أو ما يحاكيها، وتعقل الكلّيات والمعاني المجرّدة أو المثل إذا عرضت لها أو ما يحاكيها في عالم المثل، ويكون التذكّر في هذه الحالة دون جهد وعناء من خلال إشراق يفيض به العقل الفعال على مخيّلة الفيلسوف أو النبي(الفارابي، د.ت). وكأنّ الفارابي وابن سينا يستلهمان من أفلاطون وأرسطو في مسألة حصول التذكّر وإدراك معاني الموجودات. وقد تناول علماء النفس المحدثون فيما بعد في دراساتهم مسألة تكوين المفاهيم والمعاني الكلّية المجرّدة، ولم تكن نتائجهم التي توصلوا إليها بعيدة عمّا قدّمه كل من ابن سينا والفارابي والفلسفة اليونانية في هذا الصدد.

ولقد أيدّت رأي أرسطو القائل بدور الصور الخيالية والحسّية في التفكير فيما بعد مجموعة من علماء النفس المحدثين، أمثال جالتون وشاركو، وعارضهم جماعة آخرون يذهبون إلى أنّ التفكير يحدث بدون استخدام صور ذهنية منهم مارتن وبوهلر وغيرهم (Spearman,1937). لكنّ الرأي السائد الآن بين علماء النفس يقول بأنّ التفكير يحصل نتيجة استخدام الصور الذهنية، كما يمكن أن يحدث من خلال المفاهيم والمعاني الكلّية المجرّدة دون أن تصاحبها الصور الحسّية (نجاتي، 1995). وهكذا نجد أنفسنا حائرين أمام إشكالية مصدر وأصل المعرفة، بين أرسطو وأتباعه القائلين بدور الحواس والصور في التفكير، وبين أفلاطون وديكارت وأتباعهما القائلين بالعقل المحض والبديهيات المفارقة للحسّ والصور الذهنية.

لحلّ هذه الإشكالية، يقدّم لنا الفيلسوف الألماني إيمانويل كانط نظريته في المعرفة في كتابه الشهير "نقد العقل المحض"، والذي ينتقد فيه المذهب الأفلاطوني والديكارتي معتبراً أنّ المعرفة لا تبدأ من أفكار العقل المحض المتعالي بل من التجربة، فالحقيقة لا توجد إلّا في التجربة. إذاً، يقف كانط موقفاً في منتصف الطريق بين المثالية العقلانية وبين الواقعية الحسّية، بحيث يصعب عدّه مثالياً أو واقعياً(كانط، 1980). فهو مع الحسّيين يقرّ بوجود مادّة وصورة خارج العقل قائمة بذاتها، ومن جهة ثانية يقول بوجود العقل الإنساني الذي يصيب تلك المادة في قوالب يسمّيها أشكالاً فيحيلها إلى ظواهر. وهذه الظواهر هي عالمنا الذي نعيش فيه.

يعتبر كانط أنّ ثمّة مصدرين للمعرفة الإنسانية هما ملكتا الحسّاسية الصورية والفاهمة الصورية، بالحساسية تعطى الموضوعات، وبالفاهمة يحدث التفكير والفهم (المقولة). تحتوي الحساسية الصورية على حدسَي المكان والزمان وهما حدسان قبليان تخلعهما الحساسية الصورية على مدركات الحساسية التجريبية حيث تقوم بترتيبهما في حيّزي المكان والزمان. وحدسا المكان والزمان هما قبليان، تتجمّع فيهما كل الحدوس الخارجية ومن المستحيل على المرء تخيّل شيء في غير مكان. أمّا الفاهمة فهي الملكة التي تزوّدنا بمبادئ المعرفة القبلية، هذه المبادئ عبارة عن مقولات أو معان يرجعها كانط إلى اثنتي عشرة مقولة وهي الوحدة والكثرة والعلة... ومن خلال هذه المقولات التي تنظر إلى مدركات الحساسية بنسب مختلفة تقوم الفاهمة وتؤلّف أحكاماً ضرورية كلّية(كانط، 1966). وكأنّ كانط يفتّش عن طريقة لإنتاج المعرفة تنطلق من تفحّص وتحليل أنظمة المعرفة ذاتها وأسس التفكير وآلياته، التي تبدأ بالتجربة الحسية وتمرّ عبر الحدوس القبلية وتنتهي بملكة الفاهمة التي تؤلّف أحكاماً ومفاهيم عقلية كلّية.

إنّ التفكير في موضوع بعامة لا يمكن إذاً، أن يصير معرفة لدينا من خلال أفهوم فاهمي محض أيّ من خلال مفهوم عقلي خالص، إلا بقدر ما يكون على صلة بموضوعات الحواس. والحدس الحسّي هذا إمّا يكون حدساً محضاً قبلياً(مكان وزمان) وإمّا يكون حدساً أمبيرياً(تجريبياً) لما يُتصور مباشرة، متحققاً في المكان والزمان من خلال الإحساس. (كانط، د.ت). ويتعلّق المنطق عند كانط لا بالصورة المنطقية الخالصة لفكرنا فحسب، إنّما بمضمون هذا الفكر أيضاً، حيث يميّز كانط في المضمون بين ما هو تجريبي وما هو صوري أو قبلي. ويقصد بالمضمون الصوري التصوّرات القليلة أو المقولات. ويرى كانط أنّه يجب أن يكون لدينا منطق لا نستبعد منه كل مضمون المعرفة. ما يجب استبعاده هو المضمون التجريبي

للمنطق،والمنطق يجب أن يحوي فقط الفكر الخالص المحض (Kant,1961). فالمنطق إذا، بحسب كانط يجب أن يكون منطقاً عقلياً محضاً يرتبط بمضمون المعرفة لكنّه لا يرتبط بأي مضمون تجريبي حسّي.

يميّز كانط بين نوعين من المعرفة هما المعرفة التجريبية والمعرفة القبلية. المعرفة التجريبية هي حصيلة فهمنا الأولي عندما يستخدم ذلك الفهم في تشكيل المادة الخام لإحساسنا وصياغتها، وهي تكتسب بالتعلّم وتتراكم عبر الأجيال. أمّا المعرفة القبلية فهي مجمل الحقائق العامة المطبوعة بطابع الضرورة الباطنية المستقلّة عن التجربة(كانط، 1966). نستنتج إذاً، وجود موضوع للمعرفة هو المادّة الحسّية الخام وهناك ملكات موجودة في الإنسان تؤلّف المعرفة هي الحساسية والفاهمة. ويشير كانط إلى الحساسية على أنّها ملكة تتلقى التصوّرات على النحو الذي تؤثر فينا الموضوعات، والموضوعات لا تعطى لنا إلا بواسطة الحساسية وهي التي تمدّنا بالحدوس، والحدوس تصبح فكراً عن طريق الفاهمة ومن هنا تنشأ تصوّرات الأفكار الكلّية المجرّدة(كانط،1966). يتبيّن لنا أنّ المعرفة تبدأ من المادّة الحسّية والحواس ثمّ تمرّ إلى ملكات المعرفة القبلية المتمثّلة في الحساسية التي تتلقّى تصوّرات الموضوعات الحسّية بصورة قبلية من خلال الحدوس التي تتحوّل إلى أفكار ومفاهيم عقلية كليّة مجرّدة تنتجها ملكة الفاهمة من خلال مقولاتها القبلية المتعدّدة.

ونتيجة لما تقدّم، حول جدلية المعرفة وكيفية تكوينها، لا بدّ من الإشارة إلى أنّ هذه المسألة انسحبت على المجال السيكولوجي والتربوي، حيث تلاقت نظريات الفلاسفة كلياً أو جزئياً مع نظريات علم النفس الحديث، وخصوصاً نظرية النمو المعرفي مع الفيلسوف وعالم النفس التربوي السويسري جون بياجيه، الذي اهتمّ بكيفية تكوين ونمو المعرفة الذهنية عند الطفل.

يرى بياجيه أنّ معرفة الإنسان تتكوّن من علاقته بالبيئة الاجتماعية والمادّية أيّ من عالم الناس والأشياء والخبرة. ولكي يحصل التعلّم ينبغي وجود إنسان سوي يتفاعل مع البيئة، ويقصد بالإنسان السويّ عملية التوازن التي من شأنها أن تجعل الفرد ينظّم المعلومات المتناثرة في نظام معرفي غير متناقض(شربل، 1986). ويحدّد بياجيه نوعين من المعرفة: المعرفة الشكلية أو الصورية وهي تنبئ بمعرفة المثيرات حرفياً أي كما تظهر. ومعرفة الأشكال التي تقوم على معرفة الشكل الكلّي للمثيرات، لذلك دُعيت بالمعرفة الشكلية وهذه المعرفة لا تنبع من المحاكمة العقلية. أمّا معرفة الإجراء والتنفيذ أو الفعل، فإنها تنبع من المحاكمة الفعلية وهي المعرفة التي تتوصل إلى الاستدلال في أيّ مستوى من المستويات (شربل، 1986).

والفلسفة البنيوية مع بياجيه وعلماء نفس الشكل أو الصيغة (الجشطالت)، أعطت الأولوية للإدراك البصري المتعلّق بالشكل أو البنية العامة للشيء. ويظهر الجديد الذي جاءت به نظرية الجشطالت هو أنّه أنكرت وجود الإحساسات على أنّها عناصر سيكولوجية مسبقة، وأنّ دورها يقتصر على أنّها عناصر مبنية وليست بانية. فالمعطى الخارجي هو جملة أي الكلّ، والهدف هو تفسيره ليس من خلال الدماغ بل من خلال قوانين الأشكال في الجهاز العصبي(بياجيه،1985). ولم يقتصر دور الجشطالت على البنيات أو الأشكال الفيزيائية، إنّما ذهبت إلى وجود بنيات وظيفية ترتبط بقوانين المجال الإدراكي، وهذا ما يعزّز وجود دور للذاكرة في التراكيب المدرَكة، وبالتالي يفسّر عملية تطوّر الإدراكات مع تطوّر العمر(Piaget,sans

date). بمعنى آخر فإنّ نظرية الجشطالت تعتبر أنّ للذاكرة وظيفة في عملية الإدراك إلى جانب البنيات الكلّية للأشكال الفيزيائية الخارجية، وهذا يتوافق مع نظرية التطوّر المعرفي للنمو الإدراكي عند بياجيه.

ركّزت نظرية الجشطالت على أهمّية الموضوع المدرَك والتجربة المباشرة وتأثيرهما على المجال الإدراكي. ورأت أنّ العالم الخارجي وصور الأشياء يفرضان بنياتهما على الذات المدركة المتأمّلة. لذا يقلّل الجشطالتيون من دور الانتباه في الوظيفة الإدراكية عبر المعطيات البصرية(Guillaume, sans date). يتبيّن لنا إذاً، أنّ المعرفة عند الجشطالت تأتي من خلال الموضوع المدرَك الذي يظهر أمام الذات المدركة كبنية أو هيئة كلية واحدة متكاملة دون أجزاء وتفاصيل.

والجدير ذكره، أنّ أفكار الجشطالت كان لها خلفيات فلسفية سابقة، لا سيّما فلسفة كانط ودراساته في مجال المعرفة. ولقد اعتمدت فلسفة كانط على وحدة الفعل الإدراكي، فإنّنا عندما ندرك الأشياء أو الموضوعات الخارجية ندركها من خلال مقولات موجودة في ملكتي الحساسية والفاهمة بشكل كلّي وبصيغة قبلية (سابقة على التجربة) في وحدة متماسكة، لا من خلال عمليات ترابطية آلية، وكل ذلك يستند إلى خبرة أو تجربة حسّية تقوم على الوحدة(ربيع،1986). نستنتج أنّ الإدراك بحسب الجشطالت هو إدراك لكلّ وليس لأجزاء، فالأجزاء تفقد الشيء معناه ومضمونه.

وضعت الجشطالت قوانين تنتظم عبرها عملية الإدراك منها قانون الشكل والخلفية، قانون التقارب، قانون التشابه، وقانون المحاكاة وغيرها من القوانين التي تساعد في انتظام عملية الإدراك. فنحن ندرك أوّلاً الأشياء الأقرب والأوضح والأكثر تقارباً وتشابهاً. ونميل إلى تجميع المتشابهات في وحدات أكبر، وتفريق الأشياء المختلفة إلى مجموعات أصغر متشابهة. مثلاً رؤية دائرة سوداء على لوح أبيض، أو النظر إلى إعلان مضيء داخل دائرة بالرغم من أنّ أحد مصابيح الدائرة تكون مطفأة، فيبقى إدراكنا للدائرة ثابت كما هو، وغيرها من الأمثلة التي تؤكّد دور الكلّ في عملية الإدراك(حقي، 1996). وقد أفادت نظرية الجشطالت كثيراً في مجال التربية والتعليم، على الرّغم من أنّها ليست موجّهة إلى موضوع التعلّم بقدر ما هي موجّهة نحو موضوع الإدراك الحسّي. وقد قدمت هذه النظرية الكثير في مجال التعلّم . فالتعلّم يجب أن يتمّ عن طريق الاستبصار أيّ

الإدراك البصري وإدراك الموقف الكلّي دون الأجزاء. ويكون من خلال الإدراك الحسّي أولاً ثمّ ينتقل إلى الذاكرة لأنّ عدم إدراك الشيء يعني عدم تعلّمه، والإدراك لا يكون إلا بالاستبصار. ويتمّ عبر مرحلتين: مرحلة تنظيم المثيرات الحسّية في وحدات جشطالتية متمايزة قابلة للإدراك، ومرحلة التأويل والتفسير التي تعتمد على الوعي وخبرات الشخص السابقة وبنائه المعرفي ودوافعه وميوله واتّجاهاته وغيرها(ملحم، 2006). وعلى الرّغم ممّا قدّمته الجشطالت من فوائد في مجال الإدراك والتعلّم إلّا أنّنا لا ننكر أنّها وقعت في أخطاء عديدة لا سيّما لجهة إغفالها دور الذات العارفة وأهمّية العومل النفسية والبيولوجية والثقافية والاجتماعية وتأثيرها على عملية الإدراك الحسّي. لكن يُسجّل لها دور بالغ الأهمية في جعل الإدراك البصري يحتلّ موقعاً بارزاً في عملية التعليم والتعلّم.

في الختام، نستنتج أنّ العقل غير قادر بمفرده على إبداع المفاهيم أو تكوين الأفكار بمعزل عن الصور الحسية، لا بل إنّ الصور الحسية تشكّل المنطلق الأساسي لبناء أيّ معرفة كما قال أرسطو. وفي السياق عينه، نعتبر ومن منظور تاريخي أنّ العقل العينيّ الحسيّ سبق العقل المجرّد، وأنّ الصورة الحسّية سابقة على المفهوم ومؤسّسة له، فالمصريون القدامى على سبيل

المثال اشتغلوا بالمساحات وتقسيم الأراضي الزراعية، قبل أن يضع إقليدس المفهوم الهندسي المجرّد للمثلث. أمّا من منظور فلسفي فنرى أن مرحلة تشكيل المفاهيم لا نتوصّل إليها إلّا من خلال الصور الحسّية، فكيف يحصل ذلك، خصوصاً وأنّ المفهوم والصورة الحسّية من طبيعتين مختلفتين؟ إنّ الصور الحسّية بمختلف أنواعها تمرّ عبر الحواس الخمس لتصل إلى الدماغ أو العقل بالمعنى الفلسفي، والعقل يقوم ببلورة أو بناء المفاهيم انطلاقاً من تلك الصور الحسّية، فيكون المفهوم من الصورة الحسّية، لكنّه متباين عنها. وقد أشار التربوي جان بياجه إلى ذلك في نظريته البنائية في النموّ المعرفي، وكان جيل دولوز قدّ أشار إلى ذلك بمقاربة مختلفة عندما قال إنّ الحركة الأولى في المعرفة تنطلق من الصورة إلى المفهوم، وبعدها تتشكّل المفاهيم التي بدورها تعود وتتجّه إلى الصورة الحسّية لترفع من شأنها وقيمتها. من أجل ذلك، ينبغي علينا كمعلّمين أن ننطلق في تعليم مادة الفلسفة من وسائل وصور حسية تتماهى مع العصر الذي نعيشه، عصر التكنولوجيا والصورة الإلكترونية والرقمية، كالوسائط المتعدّدة التي سنتناولها بالتفصيل لاحقاً.

الفصل الثاني

كفايات الفلسفة وأشكال تقويمها

يتناول هذا الفصل، مسألة الفلسفة من حيث هي مادة تعليمية كسائر المواد التعليمية الأخرى، تجري عليها قواعد الديداكتيك الخاصّة بها، وتطبّق عليها الطرائق والمنهجيات البيداغوجية المعمول بها في علوم التربية. وعليه، فإنّ الفلسفة كمادة تعليمية- تعلّمية، وجب أن تُدرّس بوضع منهاج محدّد لها. والمنهاج الفلسفي كما كل المناهج التربوية يتألّف من أربعة أركان: الأهداف والغايات، المحتوى، الطرائق والأنشطة، وأساليب التقويم. وهكذا سيتمّ دراسة كفايات مادّة الفلسفة انطلاقاً من الأهداف، ثمّ يجري البحث في طرق وأشكال تقويمها.

1- البيداغوجيا والديداكتيك(التعلّمية) وعلاقتهما بالفلسفة

البيداغوجيا والديداكتيك لفظتان تعودان في أصلهما اللغوي إلى اللغة اليونانية بدلالتها القديمة، فالأولى كانت تعني سوق الأولاد وقيادتهم، أمّا الثانية الديداكتيك(تعلّمية) فترتبط بالمحتوى والمضمون المعرفي للمادّة الدّراسية وتبحث في مدى قابليته للتعلّم، وتعني فنّ التعليم(CRDP,1991). في التربية الحديثة، يُقصد بكلمة بيداغوجيا مختلف الطرائق والأنشطة والاستراتيجيات التربوية التي تطبّق وتمارس داخل المدرسة وصفوفها، وهي مجموعة الطرائق والأنشطة التعليمية والتعلّمية التي يمارسها المعلّمون والمتعلّمون على السّواء. وتسمّى فنّ التربية أو فنّ التعليم والتأديب (الفاربي، 1994). أمّا الديداكتيك فيهدف إلى تحويل المعرفة العلمية إلى معرفة في متناول المتعلّمين، وهو علم مساعد للبيداغوجيا من حيث إن هذه الأخيرة تسند إليه مهمّات تربوية عامة لكي ينجز تفاصيلها(Hans,1951). وفي معجم Robert (1985) الديداكتيك ليس أكثر من منهجية تعليم، لكن ميريو يرى أنّ المشروع الديداكتيكي يعمل على تسهيل التلقين المحدّد لمعارف محدّدة(Meirieu,sans date). ويميّز كلّ من كورنو وفيرنيو الديداكتيك عن البيداغوجيا، لجهة أنّ الديداكتيك «هو فنّ أو طريقة تعليم المفاهيم الخاصة بكلّ مادّة تعليمية، ويردّان الهَمّ الديداكتيكي إلى هَمّ الانشغال العلمي بتعليم معرفة معيّنة بطريقة أمينة وصحيحة أي حسب الممارسة الخاصة بها»(Cornu,et Vergnioux,1992,P.10). فالديداكتيك هو فنّ أو منهج تعليم معرفة محدّدة بحسب النظام الخاص بطبيعة تلك المعرفة والمستمدّ من خصوصيتها. وإذا كان الديداكتيك هو فنّ أو تعليم معرفة معيّنة وبالتالي لا ديداكتيك إلا حيث توجد معارف محدّدة يتوجب تلقينها أو تعليمها، فإنّ ديداكتيك الفلسفة يفترض وجود معرفة فلسفية محدّدة. وهنا يُطرح السؤال: هل يوجد معرفة فلسفية حتى يكون هناك ديداكتيك لها؟

إنّ علوم التربية الحديثة تبحث دائماً في منهجيات وطرائق تربوية وتعليمية من أجل تحقيق عملية التعليم والتعلّم ودفعها إلى الأمام. لكن، أين الفلسفة من علوم التربية والطرائق البيداغوجية والديداكتيكية المتّصلة بها؟ يرفض بعض المشتغلين في مجال تعليم الفلسفة من أساتذة ومعلّمين إدخال علوم التربية إلى الفلسفة. ويرون أن كلمة بيداغوجية وديداكتيك غير

مرغوبة في الفلسفة وبالتالي هم يسخرون من علوم التربية ومنهجياتها المعتمدة ويرفضون أيّ اقتراحات تربوية وديداكتيكية لتعليم الفلسفة أو التفلسف(Chevrier, 2000). ويتبيّن لنا، أنّ حجّة هؤلاء هي أنّ الفلسفة لا تعلّم بطرق بيداغوجية وديداكتيكية متعلقة بعلوم التربية، لأنّ الفلسفة لديها طرقها الخاصّة بها وهي منهجية ذاتها، وأنّ الفلاسفة أمثال سقراط وأفلاطون علمّوا تلامذتهم الفلسفة بالطرق والمنهجيات الفلسفية الحوارية والجدلية وليس من خلال طرائق التربية ومنهجياتها.

لكن، تبقى هذه المواقف الرافضة لديداكتيك الفلسفة مجرّد ادعاءات لا يمكن التوقّف عندها أو الاكتفاء بها. وذلك في ظلّ المشكلات التي يعاني منها تعليم الفلسفة؛ كنفور المتعلّمين من مادة الفلسفة وتدنّي مستوى معدّل تحصيلهم التعليمي، والتقدم المستمرّ في علوم التربية بالإضافة إلى ظهور طرائق حديثة نشطة تقوم على التعلّم الجماعي والتعلّم النشط وغيرها .... فأمام هذه الفورة المتطوّرة في علوم التربية، لم يعد ممكن لأستاذ الفلسفة أن يقف في الصف ويعلّم طلابه بالطريقة الحوارية أو الجدلية وبالكلام اللفظي فقط. إنّ منطق التعليم عند المعلّم اختلف عن منطق التعلّم عند المتعلّمين، من هنا وجب اتّباع منهجيات علوم التربية في التعليم والتعلّم، وهذا ما أكّده ميشال توزي في مجال تعليم الفلسفة (Tozzi,1992). إنّ المعرفة الفلسفية هي معرفة بالمبادئ التي تؤسّس لمعارف أخرى، فهي الفكر نفسه وحركيته وبالتالي لا يمكن تعليم هذه المعرفة إلا من خلال النصوص التي نجدها في نظريات الفلاسفة. وعلى الرّغم من أنّ كلّا من هذه النظريات تشكّل فلسفة قائمة بذاتها، إلّا أنّه لا يمكن رفض تعليمها بذريعة وجود فلسفات متعدّدة، فتعليم الفلسفة يتمّ من خلال معرفة تاريخها(Hegel,1970). ولا يعني ذلك، أنّ تعليم الفلسفة لا يتمّ إلّا من حيث تعليم تاريخها بل يعني أن تعليم الفلسفة لا يمكنه التغاضي عن معرفة تاريخها.

لقد أصبح ديداكتيك الفلسفة أمراً ممكناً وواقعاً، بعد المقولة التي قدّمها كانط منذ زمن بعيد حين كتب «لا يمكننا تعلّم الفلسفة، إنّما يمكننا تعلّم التفلسف فقط» (Kant,1968,P.561). بمعنى آخر، إنّ الفلسفة غير موجودة أو غير متّفق على ماهيتها لكي يمكن تعلّمها، بينما بالمقابل يمكن تعلّم التفلسف أي الطريقة التي بها نتفلسف وكيف يمكن لنا إعمال ملكات العقل الذهنية وطرق تطبيقها على كل ما يعرض أمامه من قضايا ومسائل. وعليه، نجد أنّ التفلسف يقوم على ممارسة استعداد العقل من خلال التفكير بطريقة نقدية في كل القضايا الفلسفية التي تطوّرت عبر تاريخ الفلسفة. هذا ما يمكن تعلّمه ضمن نطاق الفلسفة. وطبقاً لذلك فإنّنا لا نستطيع أن نتعلّم الفلسفة من خلال تاريخ المذاهب الفلسفية واستعراض نظريات الفلاسفة الواحدة تلو الأخرى، كما لو كانت تلك المذاهب تُختزل في آراء فلاسفتها. إنّما يمكن استثارة التفكير عند المتعلّمين وجعلهم يواجهون النصوص الأصلية لا من حيث اعتبار النصّ الفلسفي نصّاً مقدّساً دوغمائياً بل من خلال اعتبار النصّ أداة للتفكير الحيّ وإيقاظ ملكات الفكر واستثارتها.

إنّ الفلسفة بحاجة إلى الديداكتيك والبيداغوجيا معاً من أجل وضع أهداف لتعليمها، ومن ثمّ تحديد الأشكال والطرائق والوسائل التربوية الملائمة، ومحتوى المنهاج وأساليب التقويم وأشكاله(Tozzi,1995). هكذا، يصبح للفلسفة ديداكتيك

يتعلّق بمادة الفلسفة وهو دراسة وضعيات وطرائق واستراتيجيات تعليم وتعلّم الفلسفة بهدف تطويرها وتحسينها والوقوف على المشكلات الديداكتيكية التي يثيرها تعليم وتعلّم هذه المادّة(أوزي، 2006)، ما يدلّ على أنّ ديداكتيك الفلسفة لا بدّ أن يستجيب كما كل فروع المعرفة الأخرى إلى قواعد وشروط العملية التعليمية- التعلمية والعناصر التي تتألف منها ألا وهي: الأهداف والغايات، محتوى المنهاج، الطرائق والانشطة، أساليب التقويم وأشكاله.

والفلسفة شأنها شأن كل المعارف الأخرى، تحتاج إلى أن تكون في منهاج معيّن لكي يمكن تعليمها. وكل منهاج فلسفي لا بدّ أن تطبّق عليه الشروط والقواعد البيداغوجية والديداكتيكية والتي بدونها يستحيل نقل المعرفة الفلسفية إلى أذهان المتعلّمين وسيبقى كل تعليم فلسفي بعيداً عن التفكير المنظّم وسينتهي به الأمر إلى الفشل(Russ,2002). نستنتج إذاً، أنّ الفلسفة ينبغي أن تخضع لشروط وقواعد الديداكتيك والبيداغوجيا مع مراعاة خصوصيتها أثناء تطبيق الطرائق والوسائل الـتعليمية والعلوم التربوية في تعليمها وتعلمها.

2- أهداف تعليم الفلسفة

تتعدّد أهداف المنهاج الفلسفي بتعدّد الموضوعات التي تتناولها الفلـسفة. فالتفكير الفلسفي تفكير كلّي يتناول مختلف جوانب الحياة وهذا ما يجعل الأهداف كثيرة ومتنوّعة. إنّ الأهداف ينبغي أن تتجسّد في محتوى ومضمون معرفي محدّد. وبالتالي فإنّ أي محتوى لا يتلاءم مع الأهداف المرسومة يكون عبارة عن سرد كلامي لا طائل منه ولا يحقق الأهداف المرسومة للمنهاج. إنّ تعليم الفلسفة يسعى إلى تحقيق أهداف عديدة، منها ما هو متّصل بطبيعة الفلسفة نفسها ويسمّى بالأهداف النوعية أو الأساسية: كالتفكير التأمّلي، والتفكير بالمبادئ العامة وتنمية الحسّ النقدي، والتفكير الذاتي الإبداعي.... ومنها ما هو مشترك مع المعارف الأخرى وتسمّى بالأهداف المستعرضة أو الفرعية: كالمواطنة، والشعور بالآخر، والتفكير القيمي، والقدرة على حلّ ومواجهة المشكلات في الحياة وغيرها. فما هي أهداف الفلسفة؟ وما هي كفاياتها؟

2-1- التفكير التأمّلي: تعود جذور التفكير التأمّلي إلى الفلسفة اليونانية ويمكن إرجاعه إلى الممارسات التدريسية للفيلسوف اليوناني سقراط عندما كان يقوم بمحاورة طلابه عبر الطريقة التوليدية أو فنّ توليد الأفكار. فالهدف من هذه المحاورات حثّ المتعلّمين للوصول إلى الحقائق بأنفسهم عبر الحوار(Platon,1993). كما استُخدم التفكير التأمّلي على نطاق واسع مع الفيلسوف الفرنسي رينيه ديكارت في كتابه "تأمّلات ميتافيزيقية في الفلسفة الأولى" حيث يعتبر أنّ الشكّ التأمّلي في كل أنواع الوجود الظاهري والباطني وفي كل شيء هو بهدف الوصول إلى الحقائق والتخفيف من الأخطاء(ديكارت، 1988). ويولي ديكارت أهمّية كبرى للتأمّل في كتابه، حيث يبدأ فيه رحلة البحث والتقصّي عن الأشياء المعروفة الواضحة تماماً. ويتألّف الكتاب من ستة تأمّلات تتضمّن عرضاً لنظام ديكارت الميتافيزيقي والفلسفي. في التأمّل الأوّل، يقول ديكارت إنه يجب أن نعيد النظر في كل معرفة موضع شكّ على أنّها خاطئة، أيّ إنّه لا يجب القبول بأيّ شيء على أنّه حقيقي إلّا بعد إخضاعه للشكّ والنقد (ديكارت، 2010). ويبيّن في التأمّل الثاني، أنّ العقل البشري هو المنطلق لمعرفة كلّ الأشياء، والتفكير وحده الدّليل على وجود الذّات المدركة التي تفكّر، إنّه شيء بديهيّ ويقينيّ على

الإطلاق، وكل ما عداه قابل للشك. لذا يقول ديكارت: «إنّ الكوجيتو أنا أفكّر إذاً أنا موجود» هو شيء يقينيّ بالمطلق(ديكارت،1988). ويذهب في التأمّل الثالث، ليبحث فيما إذا كان الله موجوداً أم لا، وهو يدرك وجود فكرة إله يتمتع بكمال القدرة والخير. ويعتبر أنّ كلّ ما لدينا من معارف فطرية كالحقائق الرياضية والمنطق والأخلاق ليست مصنوعة من الحواس، بل هي مجرّد نتاج فكري تأمّلي وضعه الله المتّصف بالكمال فينا منذ ولادتنا (ديكارت، 2003). أمّا في التأمّل الرابع، فيبحث ديكارت في الصواب والخطأ، ويدور البحث في التأمّل الخامس، حول جوهر الأشياء المادّية، وفي التأمّل السادس، حول الفرق بين العقل والجسد (ديكارت،1988). يظهر بوضوح، أنّ التفكير والتأمّل الفلسفي هو الطريق الوحيد لبلوغ الحقائق والمعارف، والتأمّل الفلسفي هو صوت العقل فينا الذي لا يخامره أدنى شكّ، إنّه فطرة بديهية وضعها الله فينا وكلّ ما عداها وهم وخطأ، فالتأمّل العقلي أساس المعرفة والحقيقة عند ديكارت. أمّا التفكير التأمّلي بمفهومه الحديث نجده عند الفيلسوف جون ديوي في كتابه "كيف نفكّر" الذي استخدم فيه مصطلح التفكير "الانعكاسي التأمّلي" ومعناه التبصّر في كلّ عمل يؤدّي إلى تحليل الخطوات الإجرائية والنواتج والمقرّرات من خلال تقويم العناصر والعمليات التي توصل إلى تلك الإجراءات والمقررات والنواتج(Killion and todnem,1999). وهكذا نجد أنّ التفكير التأمّلي هو القدرة على التفكير الصحيح والتبصّر في المسائل والقضايا المطروحة ومن ثمّ تحليلها والنظر فيها والكشف عن أخطائها وتقييمها، ثمّ وضع حلول مقترحة للمشكلات الناتجة وذلك بهدف النجاح ليس فقط في مجالات التعليم والتعلّم بل في كلّ مجالات الحياة. لذا يعدّ التفكير التأمّلي من أهمّ أهداف تعليم الفلسفة الأساسية وأخصّها.

2-2- التفكير بالمبادئ العامة: إنّ المعرفة الفلسفية هي معرفة بالمبادئ التي تؤسّس لمعارف أخرى فهي الفكر نفسه وحركيته وبالتالي لا يمكن تعليم هذه المعرفة إلّا من خلال النصوص التي نجدها في نظريات الفلاسفة. وعلى الرّغم من أنّ كلّا من هذه النظريات تشكّل فلسفة قائمة بنفسها، إلّا أنّه لا يمكن رفض تعليمها بذريعة وجود فلسفات متعدّدة، فتعليم الفلسفة يتمّ من خلال معرفة تاريخها(Hegel,1970). هذا يعني أنّ تعليم الفلسفة يفترض تنمية القدرة على الحكم والتفكير التأمّلي في النصوص الكبرى للفلاسفة، وإذا كانت الفلسفة هي معرفة بالمبادئ فهي تشكّل أساس كل معرفة وتهدف إلى تنمية قدرات العقل وملكاته من خلال التحليل والتوليف والمقارنة والاستنتاج والاستقراء وغيرها...إذاً، ليس الهدف من تعليم الفلسفة تزويد المتعلّمين بالمعلومات والمعارف فقط، إنّما تنمية قدراتهم العقلية والفكرية، ويجب الوصول إلى تحقيق هذا الهدف عند المتعلّمين ولا يتمّ ذلك إلّا بالمثابرة والعمل (Tozzi,2002). فالتفكير بالمبادئ لا يتمّ إلّا من خلال العمل على تنمية ملكات العقل الذي يساعد على تكوين استقلالية التفكير. والفكر المستقلّ هو ذلك الفكر الذي يرتفع عن الجزئيات والفئويات والتجاذبات نحو المبادئ الفكرية العامة التي يؤمن بها العقل. وهذا هدف أساسي ينبغي تحقيقه في ميدان تعليم الفلسفة.

2-3- التفكير النقدي: يعود التفكير النقدي إلى الفيلسوفين الفرنسي رينيه ديكارت والألماني إيمانويل كانط. إنّ النقد أو الشكّ المعرفي أو المنهجي هو ذاك المنهج الذي اعتمده ديكارت عندما نقد كل شيء في العالم الخارجي، فلقد شكّ

ديكارت في المعرفة التي تأتينا بها الحواس، وشكّ في كلّ وجود مادّي، واعتبر أنّ العقل هو المصدر الوحيد للمعرفة، واستخدام النقد هو من أجل التخفيف من أخطائنا لبلوغ الحقائق والوصول إلى اليقين (ديكارت،2008). بمعنى آخر، فإنّ النقد يعني أن لا نقبل بأيّ معرفة على أنّها يقينية مطلقة إلّا بعد أن نعمل بها عقولنا لنميّز صدقها من كذبها.

أمّا النقد عند كانط هو مغاير للنقد الديكارتي من حيث إنه نقد للعقل نفسه وملكاته المعرفية، أيّ نقد في كيفية عمل الملكات العقلية وطريقة تكوينها (كانط، 1988). لقد تغيّر مفهوم النقد مع كانط فلم يعد يقتصرعلى رفض ونقض المعارف الأخرى، إنّما أصبح هدفه فحص وتحليل أنظمة الفكر نفسه والمعرفة الناتجة عنه، والكشف عن أصول التفكير وآلياته والبحث في طرق تكوين المعرفة. إنّه نقد لدغمائية العقل، نقد مسبق لقدراته المعرفية الخاصّة (كانط، د.ت). وهكذا يتحوّل النقد مع كانط من نقد للمعارف الخارجية الموجودة في الكتب والمذاهب الفلسفية الأخرى إلى نقد للعقل نفسه من أجل معرفة الكيفية والطريقة التي تعمل بها ملكاته وأدواته. الأمر الذي ضاعف من أهمّية النقد فيما بعد، وجعله الأداة الأساسية لكل تفكير فلسفي وعلمي على السّواء، بحيث أصبحت كل الفلسفات بعد الفلسفة الكانطية، فلسفات نقدية في كل المجالات والاتّجاهات المعرفية والنفسية والتربوية بما فيها تعليم الفلسفة وأهدافه.

يختلف التربويون والفلاسفة حول مفهوم التفكير النقدي وحول تطبيق مهاراته، إلّا أنّهم يجمعون على أنّ التفكير النقدي ومهاراته يتركّزان على العمليات العقلية التي ينبغي تدريب الطالب عليها، بحيث ينظر جون ديوي للتفكير النقدي على أنّه تفكير عقلاني تأمّلي (Fisher,2001). ويتضمّن التفكير النقدي، معرفة قواعد التفكير المنطقي والاستدلالي من استنباط وتفسير وتقويم الحجج ومعرفة المسلّمات السابقة بالإضافة إلى عامل الخبرة(Watson and Glaser,2008). يتّضح أنّ التفكير النقدي يهدف إلى تمرين الطالب على اكتساب المهارات العقلية المنطقية من أجل نقد الموروثات السابقة أياً كان نوعها وإعادة النظر فيها والتوليف بينها من أجل الوصول إلى الحقائق بما يتلاءم مع قواعد المنطق السليم.

2-4- التفكير الذاتي الإبداعي: إنّ التفكير الذاتي في فلسفة كانط النقدية يعني أنّ «على العقل في جميع مبادراته أن يُخضع نفسه للنقد، ولا يمكن لأي قيود أو محظورات أن تخرق هذه الحرّية.... وترتبط بهذه الحرّية أيضاً حرّية التعبير عن الآراء والشكوك، وتنبع هذه الحرّية من الحقوق الجذرية للعقل البشري، وإنّ أي تحسين أو تطوير في حالنا يتوقّف على هذا العقل، وإن هذا الحقّ هو حقّ مقدّس ولا يحقّ لأيّ كان تقييده» (روزين، 2011، ص 7-8). يذهب كانط في قوله إلى أنّ التفكير المبدع يحتاج إلى النقد، وليس فقط النقد الخارجي إنّما نقد الفرد لعقله لأفكاره ومعتقداته الخاصّة وهذا لا يتحقق إلا بتحرّر الفرد من كل القيود والمحظورات التي تقيّده وتكبّله. فالحرّية شرط أساسي للنقد، والإبداع لا يتحقّق إلا في نطاق حرية التفكير والتعبير.

إنّ تعليم الفلسفة يهدف إلى تنمية شخصية الفرد بكاملها، ولا يقتصر على جانب واحد منها، كما أنّ الفلسفة تؤهّل المتعلّم وتعدّه للحياة بكامل أبعادها وليس فقط في مجال أو تخصّص معيّن. ولم يتحقّق ذلك إلّا من خلال تنمية التفكير

الذاتي (Châtelet, 1972)، ما يعني أنّ على الإنسان أن يفكّر انطلاقاً من ذاته وأن يتحرّر من كل القيود والمحظورات والتبعية للآخرين. لذا فالتفكير الذاتي يفترض وجود الحرّية. هذه كانت أهمّ أهداف الفلسفة الأساسية. أمّا أهدافها الفرعية فهي:

2-5- مفهوم المواطنية: نشأت فكرة المواطنية مع الفلسفة اليونانية التي لم ينحصر اهتمامها بتعليم الفلسفة نظرياً، إنّما انشغلت أيضاً في أن تُنشئ المواطن الصالح القادر على العيش في المجتمع ويعرف حقوقه وواجباته ويشارك في بناء وطنه. يعتبر أفلاطون أنّ صلاح المجتمع يبدأ من صلاح الفرد الذي يوازن بين ثلاث قوى: قوّة العاقلة المتمثّلة بالطبقة الحاكمة والقوّة الغضبية المتمثّلة بطبقة الجند والقوّة الشهوانية المعادلة لطبقة العامة، «الدولة شخص كبير، والفرد دولة صغيرة» (أفلاطون،الجمهورية،ص34). أمّا أرسطو فقد ربط في مؤلّفه السياسة [23] بين الاجتماع السياسي والحقوق والحرّيات واعتبر أنّ المدينة ليست سوى جماعة من المواطنين الأحرار، والمواطن الصالح هو الذي يشارك في السلطات العامة (أرسطو- السياسة، د.ت).

نستشفّ من فلسفة أفلاطون وأرسطو أنّ هناك علاقة بين الفلسفة والمواطنية والحرّية. فالمواطن الصالح هو الذي ينتمي إلى جماعة يشاركها في حقوقه وواجباته ويعرف حدود حريته. والصلاح في المواطن لا يتحقق إلا من خلال العدل المنبثق من عمق التفكير الحرّ. فهدف الفلسفة إعداد المواطن ليكون فعله حرّاً بما لا يتعارض مع القانون. من هنا تبرز أهمّية الفلسفة في تأسيس حرّية التفكير عند المواطن.

إنّ الهدف من تعليم الفلسفة ليس التفلسف نفسه، إنّما خلق مواطن حرّ يستطيع أن يعيش في مجتمع يحترم قوانينه وفق مبدأ الحقوق والواجبات، وحرّية التفكير هي التي تؤدّي إلى خلق إنسان صالح(Sherringham,2006)، ما يشير إلى أنّ مفهوم المواطنية بدأ مع الفلسفة اليونانية واستمرّ مع الفلسفات الحديثة وهي من مسؤولية الفلسفة من أجل الدفاع عنها والمحافظة عليها.

2-6- الاختلاف والغيرية: إنّ الهدف من تعليم الفلسفة هو التواصل والتشارك مع الآخر المختلف في المجتمع، ويكون ذلك من خلال النقاشات ومبادلة الآراء في جوّ من الحرّية والاحترام المتبادل . والفلسفة منذ بداياتها تقوم على الحوار، وليس الحوار السقراطي سوى نموذجٍ للتحاور والتشاور يهدفُ إلى تنمية روح المشاركة والمحاورة مع الآخر المختلف عنّا في المجتمع. والحوار يساعد المتعلّم على أنّ يصبح أكثر تقبّلاً لأفكار ومعتقدات الآخرين. ممّا يساعد على التخفيف من التعصّب والعنصرية والتشبّث في الآراء خصوصاً

في المجتمعات التي تكثر فيها الاختلافات الفكرية والطائفية والعرقية. وأهمّ مهام الفكر الفلسفي اليوم توفير الأدوات العقلية المناسبة للمعرفة الاجتماعية من طرح مفاهيم جديدة واعتماد استراتيجيات التفكير القائمة على الحوار (روزين 2011). فالفكر الفلسفي من أهم أهدافه اليوم هو تنمية روح المشاركة والحوار خصوصاً في المجتمعات التي تكثر فيها الاختلافات العرقية والطائفية. وتأتي فكرة قبول الآخر والمختلف من حيث إن الفلسفة تمكّن الكلّ من بلوغ مستوى تفكير مشترك وهو

التفكير بالمبادئ. إنّ الفلسفة بما هي فكر عقلاني يؤمن بالمبادئ، تجعل من الإختلاف بين الناس منطلقا للحوار الحرّ والتفاهم المبني على فكرة التعايش السلمي المشترك القائم على مبدأ المساواة ونبذ التفرقة. والفكر الفلسفي يهدف إلى بلوغ مرتبة الوعي الإنساني الذي يحوّل واقع الاختلاف إلى واقع مشترك عند جميع البشر. وبما أنّ الفلسفة تؤمن بحرّية الإنسان في القول والفعل فهي تهدف إلى احترام مطلق غير محدّد بشروط للرأي الآخر المختلف في العالم، ورفض كلّ أنواع التسلّط والعنف والاستبداد. يقول فولتير في هذا السياق، «مهما كانت درجة اختلاف الرأي معك، سوف أقوم بالدفاع عنك إلى أقصى حدّ، حتى تعبّر عن رأيك بحرّية»(Boller et Paul,p.1989). ممّا يعني أنّ الاختلاف لا يجب أن يكون سبباً للصراع والعنف بل على العكس سبباً للتفاهم والحوار المؤسّس على حرّية التفكير. فالفكر الفلسفي ذو بعد شمولي إنساني وعلينا العمل على تنميته في أذهان المتعلّمين من أجل تحقيق مجتمع إنساني يقوم على المشاركة والمساواة الفعلية في القيم والحقوق.

7-2- التفكير القيمي: إنّ الغاية من تعليم الفلسفة منذ اليونانيين، تنشئة الفرد على اكتساب القيم الكبرى. والفلسفة عند أفلاطون هي اكتساب لقيم الحقّ والخير والجمال والوصول إلى المثل العليا وتحقيقها، بحيث تتناول الموضوعات والقضايا من جهة قيمتها ونتائجها الإيجابية والسلبية(أفلاطون،1994). كما أنّها تشكّل مشروعا قيميا في كل المسائل في السياسة والاجتماع والاقتصاد والطبيعة والجمال وغيرها... والفلسفة في شقّ منها تبحث في القيم الأخلاقية أو الإكسيولوجيا إلى جانب مبحثيها في الأنطولوجيا والإبستيمولوجيا(هتشنسون، 2007). لذا فإنّ الهدف الأسمى من تعليم الفلسفة كان ولم يزل حتى اليوم هو تربية النشء على المبادئ الأخلاقية والقيم الكبرى، بحيث يتخطّى حدود المعرفة والمسيرة الفكرية والمعرفية(Chenet,2001). وتهدف الفلسفة أيضاً إلى الاهتمام بقضايا الإنسان فهي تبحث في أصله وطبيعته ووظيفته والغاية من وجوده ومصيره وعلاقاته مع الآخرين ومع الطبيعة والله. فالفلسفة بهذا المعنى مهمّتها الدفاع عن الإنسان، والحفاظ على قيمة وجوده، بصرف النظر عن انتماءاته الدينية والعقائدية والعرقية، والإنسان لا يُفهم ولا تُعرف قيمته إلّا وسط جماعة يعيش من خلالها (هيغل، 2007)، ما يؤكّد وجود علاقة بين الفلسفة والإنسان الذي هو قيمة في ذاته تتجلّى في علاقته بالآخرين والمجتمع الذي ينتمي إليه.

إنّ قيمة الإنسان تظهر عند كانط، ليس في كونه حيواناً عاقلاً بل في كونه قادراً على استخدام العقل، وإنّ احترام الإنسانية في شخصه الخاص يعود إلى كونه يستخدم العقل وليس إلى كونه عاقلاً، فاستخدام العقل يُلزم الإنسان المحافظة على كرامة الإنسانية في شخصه. والغاية النهائية والمصير الذي يمكن للإنسان أن يبلغه بحسب كانط هو تحقيق الكمال الأخلاقي الأقصى، وذلك لن يتحقّق إلّا من خلال التربية الأخلاقية التي يكون فيها المعلّم لا مدرّساً بل مرشداً، لتكوين تربية من أجل الحياة من أجل تحقيق غاية الإنسان وهي الكمال الأخلاقي(كانط، 2001). إنّ الإنسان قيمة أخلاقية بحد ذاته تبرز من القانون الأخلاقي الداخلي لديه بوصفه عقلاً يميّزه عن العالم الحسّي والحياة الحيوانية بأكملها. إنّ غاية وجود الإنسان لا تقتصر على هذه الحياة إنّما تمتد إلى ما لا نهاية(كانط، 2008). يتبيّن لنا بوضوح، أنّ غاية الفلسفة عند

كانط هي بلوغ الشيء في ذاته على مستوى الأخلاق، في حين أنّ الشيء في ذاته الخارجي لا يمكن معرفته. وهكذا نجد أنّ الجانب القيميّ والأخلاقيّ هو الجانب الأساسي من وراء تعليم وتعلم الفلسفة خصوصاً في عصر التكنولوجيا حيث تكثر المشكلات والأزمات. نحن بحاجة إلى علم ينظر إلى العلوم من حيث قيمتها ونتائجها، ليكشف عن جوانبها السلبية ومقارنتها بالجوانب الإيجابية، بغية إعادة إصلاحها أو التخفيف من مشكلاتها. ومن أهداف تعليم الفلسفة الأخرى نذكر: القدرة على مواجهة مشكلات الحياة، مشاركة الفلاسفة الكبار في التفكير، مقاربة القضايا الكبرى، التفكير الشمولي الإنساني، والقطيعة مع الأحكام السابقة وغيرها.

3- تعليم الفلسفة من الأهداف إلى الكفايات

3-1- تعريف الكفاية

تعود التربية التي تقوم على الكفايات إلى أسس نظرية المعرفة والمختصّين في مجالي الديداكتيك والبيداغوجيا خصوصاً بيداغوجية المشكلات والمشاريع. وترجع أصولها النظرية والعملية إلى أعمال كل من جون ديوي وبياجيه وبرونر وإلى التعلّم بالاكتشاف وتشومسكي والألسنية. وقد توسّعت الآراء واختلفت فيما بينها حول تعريف الكفاية حيث تناولته دراسات عديدة بشكل مفصّل ودقيق، وأخصّها ما قدّمه دوكتيل في منتصف الثمانينيات حول مفهوم الكفاية وما اصطلح على تسميته بـ"ببيداغوجية الإدماج"(زكريا، مسعود، 2006)، ما يدلّ على أنّ مفهوم الكفاية ينطلق من إدماج أو دمج مجموعة معارف ومهارات في وحدة متكاملة. وقد كثرت التعريفات حول مفهوم الكفاية وتعدّدت المعاني بشأنها. وفي هذا السياق، يقول فيليب بيرينو: «لا ننكر عدم إمكانية الوصول إلى تعريف متّفق عليه لمفهوم الكفاية، فمنهم من يرى أن الاتفاق على تعريف موحّد غير مجد، ومنهم يعتقد أنّ التمييز بين الكفاية والقدرة عبارة عن وهم، ويختلف من رأي إلى آخر» (Perrenoud,2000,p.21-41)، ما يضعنا أمام العديد من التعريفات وسوف نورد بعضها على النحو التالي:

الكفاية هي عبارة عن مجموعة معارف ومهارات تؤدّي إلى أداء جيّد لتنفيذ مهمّة واحدة أو مجموعة مهام(Legendre,1993). وهي أيضاً عبارة عن نظام من المعارف والمفاهيم العقلية والمهارات العملية التي تنفذ في مهمات إجرائية، تمكّن في نطاق وضعيات محدّدة من التعرّف إلى المشكلة وحلّها بفعالية(Gillet,1986). وقد عرّفها Bernard (2001)، بأنّها عبارة عن مجموعة من المعارف والمهارات والمواقف والقيم تتفاعل فيما بينها بشكل مندمج وتسمح بالتكيّف مع المواقف وحلّ المشكلات وإنجاز المشاريع. والكفاية هي القدرة على تحريك وحشد مجموعة متكاملة من الموارد من أجل حلّ موقف- مشكلة(Tozzi,2012). ويختصر كل من دوكتيل وروجيرز هذه التعريفات بقولهما: إنّ الكفاية هي إمكانية تعبئة لمجموعة مندمجة من الموارد بهدف حلّ صنف من وضعيات- مشكلة.(De ketele, et Roegiers, 2000). لذا، نستنتج أنّ الكفاية هي الفعل الذي يدمج بين مواقف ومهارات ومعارف متنوّعة تشمل كل المستويات المعرفية والوجدانية والنفس حركية والقيمية، من أجل حلّ مشكلة أو مسألة معيّنة.

وكخلاصة لهذه التعريفات، قدّم المركز التربوي للبحوث والإنماء تعريفاً للكفاية جاء فيه: «إنّ الكفاية هي معرفة العمل والتصرّف، وهي ناتجة عن دمج مجموعة من الموارد وتوظيفها بشكل ملائم لإنجاز مهمّة أو لحلّ وضعية إشكالية تابعة لمجموعة وضعيات ذات خصائص مشتركة»(المركز التربوي، 2003، ص 1). بمعنى آخر، فإنّ الكفاية هي العمل الذي ينتج عن دمج مجموعة من الموارد في وحدة متماسكة وتوظيفها لمواجهة وضعية مشكلة ولإنجاز مهمّة معينة.

يتبيّن أنّ المقاربة بالكفايات امتدّت إلى ميدان تعليم الفلسفة وخصوصاً مع توزي الذي اعتبر أنّ الكفاية من الناحية الفلسفية تعني أنّ المتعلّم يستطيع اكتساب الكفاية عندما يستثمر ما عنده من معارف ومصادر خارجية وداخلية لتحقيق نوع من المهمّات المحدّدة في وضعية أو مشكلة جديدة ومعقّدة. فالكفاية الفلسفية تتحقق عند متعلم الفلسفة عندما يصبح قادراً على كتابة موضوع فلسفي تتكامل فيه الكفايات الأساسية(Tozzi,2012). إنّ المقاربة بالكفايات تعني عند توزي أن يصبح المتعلّم أكثر امتلاكاً لموضوعات المعرفة الفلسفية من مفاهيم وإشكاليات ونصوص ونظريات فلسفية وغيرها، كما تزداد القدرة لديه على ممارسة مهارات التفكير الفلسفي من أشكلة ومفهمة وحجاج التي تعدّ الكفايات الأساسية لكتابة موضوع فلسفي أو تحليل نص، ويستطيع أخيراً دمج كل المصادر والمعارف والقدرة على استخدامها في وضعيات معقّدة أو جديدة حول قضايا الحياة(Tozzi,2012). انطلاقاً من ذلك، يتحوّل تعليم الفلسفة كما كل المواد التعليمية الأخرى من التعليم بالأهداف إلى التعليم بالكفايات. وذلك لأنّ للكفاية خصائص تمتاز بها.

3-2- خصائص الكفاية

يؤكّد فيليب بيرنو أنّ الكفاية تختص بثلاث خصائص أساسية (Perrenoud,1999):

- القدرة على تعبئة المعارف والمهارات الشخصية، كلّما واجه الفرد وضعية- مشكلة جديدة.

- القدرة على نقل المعارف والمهارات الشخصية داخل وضعيات جديدة.

- القدرة على إدماج هذه المعارف والمهارات قصد إيجاد حلول ملائمة وتوظيفها لحلّ المشاكل المطروحة عليه.

لا يبتعد ميشال توزي عن هذا السياق، عندما حاول وضع بعض الخصائص للكفاية معتبراً أنّ أهمّ ما يميّز الكفاية هي أنّها تتحقق بالعمل والفعل وليست مجرّد معرفة. كما أنّها تحتاج إلى مجموعة من المعارف والعناصر لكي تكتسب. مثلاً يحتاج المتعلّم لكي يقوم بمعالجة موضوع فلسفي إلى وجود معارف ومواد أخرى، وأهمّ من هذا كلّه أنّ الكفاية تتحقق كوحدة متكاملة وبشكل تندمج فيه المعارف والمواقف دون تجزئة، مثلاً لكي يستطيع المتعلم فهم نص فلسفي عليه أن يمتلك كفاية القراءة (Tozzi, 2012). يتبيّن لنا أنّ خصائص الكفاية تندرج في تعريفها من حيث إنها وضعيات إدماجية تعمل على دمج مصادر وموارد عديدة في مختلف المجالات المعرفية والوجدانية والسلوكية والاجتماعية وغيرها... والقدرة على توظيفها في وضعيات – مشكلات أو قضايا حياتية معيشية.

3-3- الكفاية الفلسفية

كان الهدف من تعليم الفلسفة وتعلّمها هو تعليم كيفية التفكير الفلسفي وليس تعليم الفلسفة، وذلك انطلاقاً من مقولة كانط أنّنا لا نستطيع أن نتعلّم الفلسفة، بل يمكننا أن نتعلّم كيفية التفلسف، أيّ طريقة التفكير الفلسفي، حيث إن الفلسفة لا توجد بمكان، ومعرفة الفلسفة من حيث تاريخها أمر متعذّر(Kant,1970). بمعنى آخر، فإنّه لكي نتفلسف علينا أن نكتسب كفاية التفلسف وهذا لن يحصل إلا من خلال تعلّم مهارات التفكير الفلسفي وهي اكتساب الكفايات المنهجية أو الأساسية لمادّة الفلسفة (الأشكلة، المفهمة، الحجاج، الموضوعة والتوليفة) والتي بدورها تؤدّي إلى اكتساب كفاية التفكير الذاتي الذي يتجسّد في التأمّل والنقد الذاتي ويسمح للمتعلم بالتساؤل عن معنى وقيمة وجوده ومحاولة معالجة المشكلات التي تعترض حياته بكامل أبعادها الشخصية والاجتماعية(Tozzi,1993). فالتفلسف إذاً، يتمّ من خلال تعلّم الكفايات المنهجية الأساسية لمادّة الفلسفة التي تؤدّي إلى التفكير الذاتي المبني على التأمّل والنقد من أجل اكتساب القدرة على معالجة مشكلات الحياة اليومية.

والكفايات في مادّة الفلسفة على أنواع: كفايات تعليمية تتعلّق بالمحتوى المعرفي للمادّة، وكفايات نوعية أو منهجية تتعلّق بطبيعة المادة ومنهجية التفكير الفلسفي، وكفايات مستعرضة تشترك مع مواد تعليمية أخرى. الكفايات المنهجية الأساسية هي تلك التي تتصل مباشرة بالتفكير الفلسفي وهي القدرة على اكتساب مهارات التفكير الفلسفي المتمثلة بالمفهمة والأشكلة والحجاج التي تساعد على اكتساب آليات التفكير الفلسفي من خلال الاستدلال والتحليل والتركيب والنقد واستخدام أدوات الربط المنطقي الذي يضفي على الكتابة الإنشائية الطابع الفلسفي(وزارة التربية الوطنية- المملكة المغربية ،2007).

لذلك يجد المتعلّم نفسه كإنسان مستقلّ بفكره الذاتي أمام وضعيات- مشكلات أو قضايا حياتية محاولاً إيجاد الحلول لها، متخطّياً كل العوائق والصعوبات المتمثّلة في المكتسبات الجاهزة والأحكام المسبقة. فالكفاية الفلسفية بهذا المعنى، تسعى إلى توظيف المصادر والمعارف الفلسفية والعاطفية والحسّ- حركية في وضعية- مشكلة(Del Rey,2012). يتّضح أنّ تعلّم الفلسفة بمعنى التفلسف لا يكون إلّا من خلال اكتساب مهارات التفكير الذاتي والذي يقتضي بحسب ميشال توزي اكتساب الكفايات المنهجية الأساسية لمادة الفلسفة وهي المفهمة والأشكلة والحجاج. كيف يتمّ تعليم واكتساب تلك الكفايات؟

3-4- الكفايات الأساسية(المنهجية) لمادّة الفلسفة

ليس الهدف من تعليم الفلسفة هو الفلسفة بحد ذاتها، إنّما تعلّم كيفية التفكير الفلسفي أيّ تعلّم التفكير الذاتي الناقد الحرّ. ولا يتحقّق ذلك إلّا من خلال ممارسة مهارات التفكير الفلسفي القائمة على ثلاث كفايات أساسية في الفلسفة تسمّى بالكفايات المنهجية وهي: المفهمة والأشكلة والحجاج. إنّ اكتساب هذه الكفايات تجعل المتعلّم أكثر قدرة على

تحليل نص فلسفي وشرح مفاهيمه وأشكلتها كما تجعله يكتسب المهارة في كتابة موضوع بالإنشاء الفلسفي، ويندرج التعليم بالكفايات في إطار التعليم بالمفاهيم. يقول ميشال توزي في هذا السياق، أنّ المفهوم يعبّر عن تمثّلات وتصوّرات أكثر من الفكرة. ومفهمة مفهوم يكون من خلال العمل على الّلغة أو من خلال أشكلته من خلال وضع تمثّلاته موضع تساؤل أو شكّ، أو من خلال اعتباره أداة فكرية للواقع انطلاقاً من مجالاته التطبيقية(Tozzi,1992). بمعنى آخر، فإنّ التعليم بالكفايات المنهجية يستند بشكل أساسي إلى المفاهيم والقدرة على مفهمتها والتمييز بينها وأشكلتها. فتحليل المفاهيم ومفهمتها ثمّ أشكلتها هو أساس التفكير الفلسفي وهدفه. لذا فإنّ التمييز بين المفاهيم هو أساس التحليل الفلسفي عند المتعلّم بحيث يصبح المتعلّم أكثر قدرة على التمييز بين الأفكار وإزالة الغموض والالتباس بينها، والوصول إلى تفكير دقيق وأفكار واضحة جلية(Raffin,1994). لذلك نرى أنّ تدريب المتعلّم على ممارسة التفكير الذاتي من خلال اكتساب كفاياته الأساسيّة(المنهجية) المفهمة والأشكلة والحجاج، يجعله أكثر قدرة على التفلسف وإبداع المفاهيم، الغاية النهائية من تعليم وتعلّم الفلسفة.

3-4-1- كفاية المفهمة

3-4-1-1- تعريف المفهمة:

تشتقّ المفهمة من كلمة مفهوم أيّ من فعل فهم، وتعني في معجم لسان العرب معرفة الشيء بالعقل والفكر، أيّ الذي يعرف الشيء هو الذي يعقله ويفهمه(ابن منظور،2009). فالمفهمة هي المعرفة العقلية التي ترتبط بالمفاهيم. ولكي يتضّح فهم المفهمة علينا أن نقوم بتحديد دقيق لماهية المفهوم، الذي يعرّفه معجم روبير بأنه: «تمثّل عقلي عام ومجرّد لموضوع ما» (Robert,1985,p356). وفي معجم لاروس نجد أن المفهوم يعني كل تمثّل أو فكرة عقلية مرمّزة لها طبيعة كلامية ذات دلالة كلّية عامة، ملائمة لمجموعة من الموضوعات المشخّصة التي تضمّ خصائص مشتركة (Larousse,no date). يتّضح من هذين التعريفين أنّ المفهوم هو فكرة عقلية خالصة ومجرّدة ذات دلالة كلّية عامة لموضوعات أو أشياء حسّية تحمل خصائص وصفات مشتركة واحدة.

أمّا المفهمة في تعليم الفلسفة فتعني تحديد المفهوم وشرحه انطلاقاً من تمثّلاته العفوية أو الاصطلاحية، أو من خلال التمييز بين المفاهيم الّلغوية والفلسفية في أحيان أخرى (Tozzi,2012). إنّ التفلسف يقوم على المفهمة بصورة أساسية ولا يوجد تفكير فلسفي من دون مفهمة، فبناء المفاهيم هو الغاية الأساسية من تعليم الفلسفة(Tozzi,1992). إنّ المفهمة هي أولى مراحل التفلسف أو التفكير الفلسفي، حيث يتمّ فيها تشكيل المفهوم وإعطاؤه بعداً فلسفياً من خلال الانتقال من معانيه ودلالاته اليومية واللغوية الضّيقة، خصوصاً أنّ المفهوم الفلسفي ليس مفهوماً مستقلاً بذاته إنّما يرتبط بغيره من المفاهيم ضمن بنية كلّية شاملة تغتني من حقل معرفي إلى آخر. إنّ غاية المفهمة هي تحويل الأفكار إلى مفاهيم أكثر تحديداً وتجريداً وضبطاً(Tozzi, 2002).

وترتبط المفهمة بحقول معرفية ودلالية عديدة (طوزي،2005):

- المفهمة على ارتباط وثيق باللّغة، فالكلمة هي مجال التعبير عنها بشكل مندمج.

- المفهمة على ارتباط بالفكر، لأنّ المدلولات المشخّصة تحيل على فكرة أو مفهوم أو أكثر.

- المفهمة على علاقة بالواقع، فالمفهوم مجاله الفكر الذي يستهدف الواقع الحسّي.

نستنتج أنّ المفهمة يمكن أن تشكّل نطاقاً(مجالاً) للبحث عن الفكرة، سواء عن طريق التمثّلات الإشكالية المتعارضة بين المفاهيم أو عن طريق المعنى الاشتقاقي اللغوي أو البعد الفلسفي. وعليه، نجد أنّ المفهمة في الدرس الفلسفي يمكن أن يكتسبها المتعلّم بطريقة المفاهيهم اللّغوية وعلاقاتها بعضها ببعض، أو من خلال المترادفات أو التمثّلات المتناقضة ذات الطابع الإشكالي، أو عن طريق التطبيقات الحسّية أو الواقعية لتلك المفاهيم.

إنّ تعريف كفاية المفهمة، ينطلق من أنّ الفلسفة فكر مفهومي يقوم على بناء المفاهيم والاشتغال عليها، والدرس الفلسفي يجعل المفهمة نشاطاً رئيسيّاً له ما دام المفهوم يحضر في الدرس على كل أصعدته: بناء لحظات الدرس، معالجة الدرس، معالجة النص، الإنشاء الفلسفي... (بلحمر،2010). غير أن المفهوم يثير كثيراً من الإشكالات النظرية والديداكتيك. ويمكن تعريف المفهمة بيداغوجياً بكونها عملية إبداع المفاهيم واكتسابها ضمن سياق سيرورة تعليمية- تعّلمية، من حيث إن كل مفهوم يثير إشكالات ويحمل الكثير من الافتراضات فهو إشكالية بحد ذاته. والمفهوم بهذا المعنى يفتح المجال أمام تساؤلات وانتقادات جديدة. وإذا كان المفهوم هو غاية التفكير الإشكالي ومرحلته الأخيرة فهو في الوقت ذاته بداية الخطاب الفلسفي ومؤسّسه(Brenifier,2004). يتبيّن لنا أنّ المفهوم الفلسفي هو إشكاليّ بحدّ ذاته ويحمل الكثير من التساؤلات والإشكالات، وأنّ اكتسابه من قبل المتعلّم لا يعني نهاية الإشكال، لأنّ المفاهيم الفلسفية مفتوحة دائماً على إشكاليات جديدة. فالمفهوم الفلسفي إذاً يبدأ من حيث ينتهي التفلسف.

3-4-1-2- وظيفة المفهمة:

إنّ الهدف الأساسي من المفهمة، أن يصبح المتعلّم قادراً على تجاوز مفاهيمه العفوية واللغوية الضيّقة والصعود بها إلى مستوى المفهوم في كلّيته وشموليته، واكتساب كفاية التفكير المفهومي انطلاقاً من الدلالات العفوية واللّغوية الشائعة أو انطلاقاً من الواقع المحسوس (Ruffaldi et Trombino,2004). كما يمكن للمفهمة أن تؤدّي وظيفة أخرى وهي مقارنة مفاهيم متشابهة في المعنى أو متمايزة أو متناقضة وذلك من خلال مقارنتها بعضها ببعض عن طريق طرح الأسئلة حول العلاقة بين هذه المفاهيم المتشابهة أو المتعارضة(Tozzi,1993). إذاً، غاية المفهمة الأساسية هي ابتداع المفاهيم العقلية والوصول إلى التجريد انطلاقاً من الحالات الخاصة الواقعية. ويُعدّ ذلك مهمّة بالغة الصعوبة على حدّ تعبير برونيفيه(Brenifier,2004). نستنتج إذاً، أنّ هدف المفهمة الرئيسي هو الوصول إلى المفهوم التجريدي أو المعنى

الكلّي المجرّد. إمّا عن طريق الدلالات اللغوية والعفوية الشائعة، وإمّا من خلال الانطلاق من حالات واقعية حسّية خاصة، أو من خلال مقارنة المفاهيم الإشكالية المتمايزة ومعرفة نقاط الاختلاف والتلاقي بينها. وهذا ما يفسّر ارتباط المفهمة بالكفايات الأخرى وهي الأشكلة والحجاج.

3-4-1-3- كيفية تطبيق المفهمة:

تتمثّل كفاية المفهمة إجرائياً في الدرس الفلسفي، ببناء مجموعة من المفاهيم باعتبار أنّ الفلسفة هي خلق للمفاهيم أو إعادة إحيائها(دولوز،وغتاري،1997). هذا البناء يتمّ بالتدرّج من الدلالة اللّفظية إلى الدلالة اللّغوية ثمّ الاصطلاحية والعلمية، فالفلسفية. أو من الدلالة العفوية الضيّقة إلى دلالة شمولية تعطي للمفهوم بعده الفلسفي، وتتدرّج خطوات بناء المفاهيم في سياق النص باستخراج الكلمات / المفاهيم المفاتيح التي تمثّل المفهوم، ثمّ بناء شبكة من الكلمات/ المفاهيم المفاتيح موزّعة وفقاً للمعاني المختلفة التي تمثّل المفهوم، وكشف الروابط بين المعاني المختلفة، ليُصار إلى تحديد النواة(المفهوم) التي تربط بين المعاني المختلفة، فيصل إلى استنتاج واستخلاص دلالة المفهوم انطلاقاً من تنوّع المعاني التي ظهر من خلالها في سياق النص(بلحمر،2010).

3-4-1-3-1- خطوات بناء المفهمة:

يشير ميشال توزي إلى ذلك ويعتبر أنّ المفهمة إجراء أساسيّ في الدرس الفلسفي من أجل الوصول إلى تكوين المفاهيم، وقد حدّد ذلك بمجموعة خطوات. أمّا خطوات بناء المفاهيم في سياق النص فتتدرج على الشكل التالي: (Tozzi,1993).

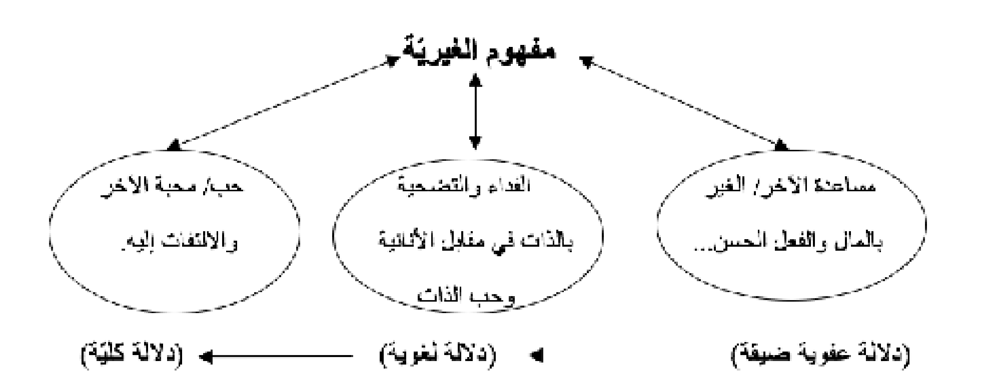
- استخراج الكلمات / المفاهيم المفاتيح التي تمثّل المفهوم.
- بناء شبكة من الكلمات/ المفاهيم المفاتيح موزّعة وفقاً للمعاني المختلفة التي تمثّل المفهوم.
- كشف الروابط بين المعاني المختلفة.
- تحديد النواة(المفهوم) التي تربط بين المعاني المختلفة.
- استنتاج واستخلاص دلالة المفهوم انطلاقاً من تنوّع المعاني التي ظهر من خلالها في سياق النص.

3-4-1-3-2- التطبيقات التربوية:

- **التمرين الأوّل:** حول موضوع أو مفهوم الغيريّة:(Tozzi,2002).

- ورد في النص عدّة كلمات و/أو مفاهيم تمثّل مفهوم الغيرية.

- توزّعت هذه الكلمات و / أو العبارات على الشكل التالي:



- كشف الروابط بين المعاني المختلفة لمفهوم الغيريّة الذي ينتج عنه عدّة مفارقات ومتقابلات تعبّر عنها آراء الفلاسفة والمفكّرين ممّا يصعب إيجاد تعريف لمفهوم الغيرية إلّا ضمن السياق الذي يأتي به أو يبنى عليه، أيّ بحشد التمثّلات والمعاني المختلفة لها.

- تحديد النواة (المفهوم) أيّ ما يربط بين هذه المعاني المختلفة أو الكلمة التي تصلح لتجمّع هذه التمثّلات المختلفة.

- استنتاج واستخلاص المفهوم وتحديده انطلاقاً من المعاني التي توزّعت في الشبكة.

يذكر أنّه تمّ توزيع هذه الطريقة في المفهمة على المتعلّمين من أجل توضيحها وشرحها لهم تمهيداً للتدرّب عليها فيما بعد من خلال نصوص وأسئلة مصاغة لهذا الغرض.

- **التمرين الثاني:** تحقيق المفهمة عن طريق إنشاء شبكة من المصطلحات مشابهة أو مناقضة للمفهوم المطروح:

مثال على ذلك تحديد مفهوم **الحرّية** انطلاقاً من معانيها ومعاني أضدادها.

- تعريف الحرية من خلال إنشاء جدول من المعاني المرادفة للحرية والمعاني المناقضة لها.

- تعريف الحرية بمعانيها، ومقارنتها مع معاني أضدادها(Tozzi,2002).

- **تدريب المتعلم على المفهمة وفقاً للتمرين الأوّل:**

<u>تحليل نص :</u>

- أسئلة حول النص:

"إنّ الذين يصابون بمرض اليرقان، يُبصرون كلّ شيء أصفر اللون، وكذلك فإنّ الكواكب والأجرام النائية جدّاً تظهر لنا أصغر بكثير مما هي . ثمّ إنّه... لا أحد يجبرنا على أن نقتنع بشيء ما إلّا بيقين عقلنا، لا بيقين خيالنا أو حواسنا... فمع أنّنا نرى الشمس واضحة جدّاً فإنّه لا يلزمنا من أجل هذا أن نحكم بأنّها ليست من الحجم إلّا كما نراها. ونحن نستطيع أن نتخيّل في تمايز رأس أسد مركّباً على جسم عنز دون أن يلزمنا أن نستنتج من هذا، أن في العالم هذا الحيوان الخرافي، لأنّ العقل لا يملي علينا أنّ ما نراه أو نتخيّله كذلك هو حقيقي"... ويضيف ديكارت في التأمل الخامس: "إنّ تجارب عديدة مرّت معي قلّلت كل ما أملك من ثقة بالحواس، وقد لاحظت أكثر من مرّة أنّ الأبراج التي أراها عن بعد دائرية، تبدو عن قرب مربّعة، وأنّ التماثيل الكبيرة على أعالي تلك الأبراج تبدو لي تماثيل صغيرة إذا رأيتها من الأسفل... لقد اكتشفت أنّ الأحكام الصادرة عن الحواس الخارجية كذلك الداخلية هي خاطئة ومزيّفة..." **"ديكارت- تأملات في الفلسفة"**	

السؤال الأول- استخرج الكلمات و/ أو المفاهيم المفاتيح من هذا النص.

السؤال الثاني- صنّف الكلمات أو المفاهيم المفاتيح وفقاً للمعاني المختلفة للمفهوم.

السؤال الثالث- حدّد الروابط القائمة بين هذه المفاهيم أو الكلمات المفاتيح.

السؤال الرابع- أشر إلى المفهوم الرئيسي الذي يربط بين المعاني المختلفة.

السؤال الخامس- حدّد دلالة المفهوم انطلاقاً من معانيه المختلفة التي مرّ بها.

ويمكن اختصار هذه الأسئلة بثلاثة، تسهيلاً لعملية التقويم وتصبح على الشكل التالي:

السؤال الأوّل- استخرج الكلمات و/ أو المفاهيم المفاتيح من هذا النص.

السؤال الثاني- صنّف الكلمات أو المفاهيم المفاتيح وفقاً للمعاني المختلفة للمفهوم محدّداً الروابط القائمة بينها.

السؤال الثالث- وضّح دلالة المفهوم الرئيسي الذي يربط بين المعاني / المفاهيم المختلفة له.

يتّضح من ذلك، أنّ المفهمة ليست بالأمر السهل وبالتالي الوصول إليها أو اكتسابها لدى المتعلّم يحتاج إلى الكثير من الجهد والإتقان لا سيّما على صعيد اللغة ومفرداتها. لكن وعلى الرّغم من الصعوبات الإجرائية لتحقيق كفاية المفهمة في أذهان المتعلّمين، تبقى المفهمة ركناً أساسياً من أركان مهارات التفكير الفلسفي التي تقود إلى التفلسف الصحيح إلى جانب كل من الأشكلة والحجاج.

2-4-3- كفاية الأشكلة

3-4-2-1- مفهوم الأشكلة:

الأشكلة نشاط عقلي من أجل بناء إشكال فلسفي انطلاقاً من مفارقات مفهومية في مجال الوعي، أو من وجود مغالطات وأخطاء، أو من اندهاش يتكوّن تجاه الموجودات والأشياء، ممّا يدلّ على وجود مشكلة أو معضلة على الصعيد النظري والمعرفي وكذلك على المستوى العملي والممارسة (غباش، 2015)، ما يعني وجود أزمة أو مشكلة مستعصية على الحلّ وتعجز بالتالي عن حلّها أو الإجابة عنها كل الحلول الجاهزة المحكومة بالأفكار المسبقة. الأشكلة إذاً، هي إخضاع كلّ معرفة أو حقيقة أو قضية للمساءلة أو هي التدرّج من أطروحة أو قضية ما إلى السؤال الذي يجيب عنها(Tozzi, 2012). يتبيّن إذاً، أنّ الأشكلة تنطلق من وجود مسألة أو قضية ما على شكل مشكلة، أو، بمعنى آخر، فإنّ أشكلة معرفة نظرية أو مسألة أو قضية ما، يكون من خلال مساءلتها بعد فشل الحلول الجاهزة بالإجابة عنها أو تقديم حلّ لها.

تُعرّف كفاية الأشكلة بإحداث التقابلات بين المفاهيم والتعبير عنها بصيغة إشكالية أو مؤشكلة. وتُعتبر الأشكلة أو الإشكالية مساراً رئيسياً في التفكير الفلسفي، وهي عبارة عن طرفين أو أكثر من السؤال المعبّر عنه بصيغة التضاد والتعارض المنسجم مع طبيعة الموضوع (بلحمر،2010). لذا، نجد أنّ الاستشكال يبدأ من وجود مفاهيم متعارضة أو متقابلة أو من وجود مفارقة بين مفاهيم أو نظريات أو مواقف في مسألة من طبيعة واحدة، ويُعبّر عن هذا الإشكال بسؤال يتكوّن من طرفين متقابلين أو متعارضين.

ولكي يحصل الاستشكال لقضية أو معرفة ما، على المؤشكل أن يقوم بتحويل المعرفة إلى حقل من الأسئلة الممكنة فكرياً، ولم يحصل ذلك إلّا انطلاقاً من وجود معارف مسبقة تسمح بطرح المشكلات، بحيث إن المعارف ينبغي أن تتضمّن معطيات دون أخرى ممّا يفسح في المجال لقيام الأشكلة وطرح التساؤلات(Falcy,1997). ويحتاج التفكير الفلسفي إلى وعي معمّق بالإشكاليات الحقيقية التي تُعتبر أساس التفكير وبدايته، ومن أجل ذلك يُفترض على المؤشكل التمييز بين المشكلة الحقيقية والمشكلة الزائفة أو الوهمية. إنّ الإشكال الفلسفي بحسب جاكلين روس، لا يحدّد سؤالاً يهدف إلى حلّ، إنّما ينطلق من إشكالية أساسيّة تؤدّي إلى منهجية بحث، لا إلى تقديم حلّ أو إجابة جاهزة، فالإشكال الفلسفي ينطلق من المساءلة ويحدّد سؤال السؤال، أيّ لغز أو مفارقة السؤال(Russ,1996). نستشفّ من تعريف روس أنّ الإشكال الفلسفي لا يهدف للبحث عن إجابة أو تقديم حلّ للقضية المؤشكلة، بل إنّ الإشكال هو مسار بحث طويل يهدف إلى زعزعة الأفكار الجاهزة والمسبقة حول هذه القضية للكشف عن معطيات أخرى بشأنها. فالإشكالية هي مسار بحث وليست مجرّد سؤال مؤلّف من طرفين متعارضين أو متقابلين، إنّها مجموعة من التساؤلات في مسار مؤشكل غايته البحث عن حقيقة ما، أو إزالة الغموض والالتباس بشأن مفهوم ما أو قضية ما.

3-4-2-2- خصائص الإشكالية الفلسفية:

إنّ طبيعة التفكير الفلسفي تكمن في البحث عن إجابة وليس تقديم إجابة جاهزة، وهذا ما تميّز به الفلاسفة منذ اليونانيين وخصوصاً مع سقراط وأفلاطون وأرسطو. فالوصول إلى الحكمة أو الحقيقة عندهم يكمن في البحث عنها وليس امتلاكها. لذا يقول سقراط في هذا السياق، إنّ الشيء الوحيد الذي أعرفه هو أنّني لا أعرف شيئاً حيث جعل الحوار الطريقة المثلى للبحث عن الحقيقة بادئاً فيه بطرح التساؤلات من البسيط إلى الأكثر تعقيداً وصولاً إلى الاستعصاء أو الاستشكال (Platon, 1993). والبحث عن الحقائق عند أفلاطون وأرسطو ينطلق من فعل الدهشة أو الاندهاش الذي يقود إلى الحيرة وطرح التساؤلات(أفلاطون، 2001)، ما يشير إلى أنّ التفلسف مع المتعلّمين ينبغي أن يبدأ من السؤال الذي يتدرّج شيئاً فشيئاً ليصبح إشكالية هدفها البحث عن الإجابة وليس تقديم الإجابة أو الحلّ من خلال توجيه المتعلّم وتدريبه على سوق التساؤلات.

يتميّز الإشكال الفلسفي في أنّه يُعدّ محرّكاً للتفكير ويعمل على تحفيز فكر المتعلّم لأنّه لا يكتفي بتقديم الحلول السهلة الصادرة عن الآراء الضعيفة والسطحية، إنّما يبحث بشكل مستمرّ عن إيجاد حلول، إنّه بحث عن الحلول وليس تقديم الحلول الجاهزة. لذا يستبعد التفكير الفلسفي الأحكام المسبقة والأفكار المنزلة ويعمل بقدر المستطاع على إزالة الغموض والالتباس حول مشكلة أو معضلة المتمثلة بسؤال: ما جوهر الإشكال؟ (Russ,1996). إنّ أهمية الإشكال الفلسفي تنبثق من قيمة الحلّ الذي يبحث عنه، كما أنّ الحلّ لا يكتسب قيمته إلّا من خلال الإشكال الذي يرتبط به. وتكون الحلول فلسفية عندما تحرّك الإشكال بشأنها، وهكذا فإن تاريخ الفلسفة عندما ينتقل من حلول إلى حلول فإنّه يرتفع نحو المشكلات (Gremier,1973). وضمن هذا السياق، تعتبر جاكلين روس أنّ الاستشكال ليس الاكتفاء بطرح التساؤلات بل التدرّج صعوداً بدءاً من الأسئلة البسيطة المنظّمة للوصول إلى عمق الإشكالية المكوّنة للموضوع. ويوجد بحسب روس ثلاثة أنماط من الأشكلة يمكن استخدامها في منهجية التفكير الفلسفي (Russ,2002):

- نمط النقد الإشكالي: أيّ جعل القضايا البديهية والمثبتة والمحدّدة والممثّلة قضايا ومسائل قابلة للشك والنقد، أيّ جعلها موضع تساؤل وإشكال.

- نمط التفكيك الإشكالي: مساءلة سؤال السؤال والبحث عمّا وراءه من مفارقات إشكالية.

- نمط التعبير الإشكالي: يُعبّر فيه عن الإشكالية بصياغة تعارضية أو تقابلية، وتبرز فيه الصفة الحوارية التي لا تبحث عن حلول نهائية بل عن أجوبة ممكنة.

3-4-2-3- كيفية تطبيق الأشكلة:

3-4-2-3-1- مهارات بناء الإشكالية

ترتبط صياغة الإشكالية بالتمثّلات المختلفة للمفهوم من خلال خلق علاقة تقابل أو تضاد بينها. فالإشكالية هي مسألة تساؤلية مؤشكلة تنطلق ممّا هو أساسي في الموضوع المطروح، من أجل إحداث تناقض وتعارض لزعزعة وإحراج الطرفين أو الموقفين المتعارضين، والهدف من هذا التعارض والتقابل الوصول إلى الإجابات المحتملة والممكنة كافة، حيث ننطلق من طروحات متقابلة تشكّل معطيات افتراضية معروفة ومسلّما بها(بلحمر،2010). لذا فإنّ الإشكالية بحسب توزي تتطلّب بعض المهارات والقدرات أهمها:(Tozzi,1992).

- وضع فكرة أو قضية ما موضع شكّ أو نقد، ثمّ تحويلها إلى مشكلة، أيّ التساؤل حولها وطرحها على شكل سؤال.

- اكتشاف الإشكال الفلسفي انطلاقاً من مفهوم ما أو علاقة بين أفكار.

- صياغة الإشكال بصيغة متأرجحة أي بشكل يحتمل إجابات متعدّدة.

يتّضح لنا أنّ الإشكالية هي مسألة تنطلق من التساؤل المكّون للموضوع المطروح، غايته خلق إشكال أو تناقض وتقابل بين الطرفين (التمثلات المختلفة والمتقابلة للمفهوم) من أجل الوصول إلى حلّ أو معالجة جميع الإجابات المحتملة الممكنة، بحيث ننطلق من أطروحات متقابلة تشكّل معطيات افتراضية معروفة ومسلّما بها.

3-4-2-3-2- التطبيقات التربوية:

- **تمرين على الإشكالية:** في مثل **" قضية الغيرية"** حيث يمكن أن نؤشكل هذا المفهوم من خلال إحداث تعارض وتقابل في تساؤل إشكالي على الشكل التالي:

- الأطروحة الأولى: **الغيريّة هي حبّ الآخر والالتفات إليه.**

- الأطروحة الثانية: **الغيرية هي التضحية وبذل الذات في مقابل الأنانية وحبّ الذات.**

- الأطروحة الثالثة: **الغيريّة هي التوجّه إلى الآخر بالمال والفعل الحسن.**

من خلال الافتراضات التي ظهرت كتمثلات مختلفة ومتنوّعة لمفهوم الغيرية نطرح الإشكال التالي: **هل تتحقّق الغيريّة بالعطاء المادي أم بالتضحية والفداء أم بمحبة الآخر والالتفات إليه؟** يتمحور الإشكال هنا حول موضوع محدّد ألا وهو التفتيش أو البحث عن معنى الغيريّة حيث يتميّز بالتقابل والتعارض بين أسئلته المؤلّف منها والتي تتفرّع إلى أسئلة نفصل بينها ب"أم" لكي تدلّ على وجود التقابل والتضاد بين أطراف السؤال بغية معالجة مختلف الإجابات الممكنة. كما يمكن أن نصل إلى صياغة الإشكالية من خلال التدرّج في طرح الأسئلة من البسيط إلى المركّب ثمّ إلى الإشكال على الطريقة السقراطية الحوارية التوليدية (Platon, 1993) ولتحقيق ذلك علينا أن نميّز بين نوعين من الأسئلة: السؤال العادي والسؤال الإشكالي أو الفلسفي.

السؤال العادي هو سؤال مغلق لأنّ إجابته محدّدة من قبل المجيب وبالتالي السؤال يذهب ويفنى بينما الجواب يبقى . مثلاً كم الساعة الآن؟ ممّ يتكوّن الماء؟ ماذا اشتريت؟ ... أمّا السؤال الفلسفي فهو سؤال مفتوح على أكثر من إجابة، ويتضمّن أكثر من موقف أو رأي ويتميّز بأنّه يحمل مفاهيم ذات طابع إشكالي ليحدث مفارقات وبالتالي هو سؤال نقدي لأنّه يزعزع الأفكار الجاهزة المسبقة ويؤدّي إلى الإحراج، كما أنّه سؤال توليدي يتفرّع منه مجموعة من الأسئلة والإجابات المختلفة، لهذا هو سؤال إشكالي. الجواب يفنى أو يذهب فيه والسؤال يبقى لأنّه الأهمّ.

- **تدريب المتعلّم على كفاية الأشكلة:**

تحليل نص:

"إنّ القانون الأخلاقي هو قانون الإرادة الحرّة قانون قبلي، هو أساس محدّد للفعل الذي يتحدّد بالعقل العملي المجرّد... وأساس القيمة الأخلاقية للفعل أن يكون القانون الأخلاقي هو المحدّد مباشرة للإرادة. ولكن إذا كان تحديد الإرادة يتمّ وفقاً لوسائل الشعور، فإنّ الفعل ليس أخلاقياً... فالدافع الأخلاقي للإرادة الإنساني، إرادة كلّ موجود عاقل لا يمكن أن يكون شيئاً آخر أكثر من القانون الأخلاقي. لأنّ القانون الأخلاقي صورة السببية العقلية أو شكل من الحرّية هو في الوقت عينه موضوع الاحترام، هو أمر أخلاقي يتخلّى الفرد أمامه عن جميع النزعات والميول التي يحملها في نفسه. والقيمة الأخلاقية لفعل احترام القانون هي تمثل القانون ذاته وذلك لا يتمّ بالطبع إلا عند الكائن العاقل وحده، وفعل احترام القانون الخلقي يمثل جانباً من جوانب الاستعداد الأصلي للخير في الطبيعة الإنسانية وهو بمثابة شعور أخلاقي في داخلنا، إنه قوة دافعة للإرادة بوصفها إرادة حرة... "

" عمانوئيل كانط"

-

أسئلة حول النص:

السؤال الأول- حدّد الأطروحة أو الفكرة الرئيسية التي يدافع عنها صاحب النص.

السؤال الثاني- انقض أطروحة النص بأطروحات أخرى مغايرة / مخالفة لها.

السؤال الثالث- صغ إشكالية النص انطلاقاً من الإجابة (الفكرة) المطروحة في النص والإجابات (الأفكار) المفترضة المغايرة.

3-4-3- كفاية الحجاج

3-4-3-1- مفهوم الحجاج:

لما كانت الفلسفة هي البحث عن الحكمة والحقيقة والمعرفة الشاملة عن طريق النظر العقلي، فإنّه لا سبيل للاستدلال على ذلك إلا عن طريق استخدام الحجج العقلية المنطقية. والحجاج المنطقي في الفلسفة هو «جملة من الحُجج التي يُؤتى بها للبرهان على رأي أو إبطاله أو هو طريقة تقديم الحجج والاستفادة منها»(صليبا، 1979، ص446). ويعرّف معجم

لالاند الفلسفي الحجّة الفلسفية بأنّها: «استدلال موجّه لتأكيد قضية أو دحضها أو تفنيدها». كما يرى من ناحية أخرى «أنّ هناك من يعتبر أنّ كل حجّة دليل»(لالاند،2001، ص93)، ما يدلّ على أنّ الحجاج مفهوم قد يشمل كل وسائل الإقناع العقلي. والحجّة في الخطاب الفلسفي تهدف إلى الإقناع والدفاع عن قضية أو دحض قضية ما من خلال تقديم الأدلة والحجج العقلية المنطقية.

وإذا كانت الفلسفة منذ سقراط تقوم على الحوار وطرح التساؤلات فإنّها تستدعي بالضرورة الحجاج، لأنّ الحجّة تعني الإتيان برأي أو موقف حول سؤال ما. فالحجاج المنطقي يتولّد من الإشكاليات المعبّر عنها بالتساؤلات. وما دامت الفلسفة هي فنّ التساؤلات، فإنّ الحجاج يُعدّ هدفاً أساسياً من أهداف تعلّم الفلسفة إلى جانب الأهداف الأساسية الأخرى وهي المفهمة والأشكلة(Mayer,1982). يتبيّن إذاً، أنّ كل ما يضعه المرء موضع تساؤل يستدعي بالضرورة وجود الحجاج، لأنّ الحجاج يدفع العقل إلى عدم القبول أو التسليم بالمواقف والآراء التي لم تثبت بحجج وأدلّة(Tozzi,2012). فالسؤال إذاً، شرط أساسي لقيام الحجاج في الخطاب الفلسفي لأنّ السؤال ينبثق عنه فكرة أو جواب، والجواب لكي يكون مقنعاً ينبغي إسناده بالحجج والأدلّة العقلية.

إنّ الاستدلال بحدَث أو شيء ما، هو حجّة لتأييد أو تأكيد أطروحة نريد تبريرها، لكن هذا التأييد أو التأكيد يبقى خارجياً لا قيمة له ما لم تتمّ البرهنة عليه. ويعتبر لالاند أنّ كلّ حجّة يقينية وصادقة هي بمثابة دليل دامغ للدفاع عن قضية ما أو دحضها. لذا فإنّ الحجاج المنطقي هو اعتماد تسلسل منطقي من الحجج تبدأ بمقدّمات عامة للوصول إلى نتائج محدّدة بهدف الإقناع تأييداً أو دحضاً (أغبار، 2001). إنّ الحجّة الفلسفية إذاً، تسمّى دليلاً وليس برهاناً وهذا يقود إلى وجود اختلاف بين الحجاج والبرهان. فالاستدلال الفلسفي يتميّز عن أشكال الاستدلال الأخرى الواردة في المجالات المعرفية الأخرى وخصوصاً المعرفة العلمية. فالبرهنة هي عملية عقلية تثبت استدلالياً حقيقة قضية ما، ويكون التسلسل المنطقي في الرياضيات برهانياً خالصاً يتمّ من خلال ربط قضية بقضايا أخرى بديهية أو مسلّمات تنتظم في كلّ متماسك بواسطة رابطة ضرورية، بينما الحجاج الفلسفي هو عبارة عن جملة من الطرق الخطابية العقلية التي تُستخدم من أجل إقناع الجمهور بأطروحة معيّنة. وإذا كانت البرهنة في العلوم تتّصف بالبداهة والضرورة، فإنّ الحجاج الفلسفي يحيلنا على ما هو شبه حقيقي بهدف الإقناع (Russ,1992). نستنتج إذاً بوضوح، أنّ الفلسفة لا تعتمد فقط على التحليل والجدل إنّما تعتمد أيضاً على الحجاج، إنّها فنّ سوق الحجج العقلية التي تتطلّب فنّاً بلاغياً يهدف إلى الإقناع.

يُشير بيرلمان في نظريته عن الحجاج إلى أنّ الحجاج يرتبط باللغة والعقل ويستهدف الإقناع، فالحجاج لا يقتصر على المجالات الفكرية والنظرية، بل يرتبط بالخطاب وتوظيفاته العملية المختلفة. إنّ الحجاج بهذا المعنى مرتبط بالخطاب إن لجهة دلالته اللغوية والبلاغية أو لجهة دلالته البرهانية العقلية، والحجاج لا يسعى إلى الحقيقة المطلقة لأنّ مجاله يقتصر على الممكن والاحتمالي(Perlman,1992). يتبيّن أنّ بيرلمان يريد أن يحرّر الحجاج من الصرامة الاستدلالية المنطقية التي تكون

فيها الحقيقة ضرورية وملزمة، ليربطه بمجال الحرّية الإنسانية. فالحجاج إذاً، هو فن الخطاب الملازم لحسن البلاغة واللغة، إنّه فن التعبير الحرّ الذي يستهدف العقول من أجل إقناعها بقضايا معيّنة.

3-4-3-2- أنواع الحجاج وشروط استعماله

3-4-3-2-1 شروط استعمال الحجاج

قبل التكلّم عن أنواع الحجاج وأشكاله لا بدّ من الإشارة ولو بإيجاز إلى الشروط والمعايير التي أشار إليها ميشال توزي والتي يجب مراعاتها أثناء استعمال الحجاج في الدرس الفلسفي. ومن هذه الشروط (Tozzi,1992):

- أن لا تناقض الحجّة أو الحجج نفسها في الخطاب الفلسفي. وعلى المتعلّم أن لا يستخدم أطروحتين متعارضتين أو غير متوافقتين، فتأتي الحجج المؤيّدة لها متناقضة.

- أن تكون الحجّة أو الحجج متماسكة ومنسجمة مع الأطروحة التي يدافع عنها صاحبها.

- أن يكون هناك انسجام بين الحجّة الأساسية والحجج الفرعية للأطروحة نفسها.

- أن لا تكون الحجج وصفية وأن تبقى بعيدة عن العاطفة.

3-4-3-2-2- أنواع الحجاج

أمّا أنواع الحجاج فهي عديدة ويمكن إيرادها على الشكل التالي(أغبار،2001):

- **حجج برهانية (استدلالية):** وتتفرّع إلى أنواع منها: حجج البرهان بالخلف – حجج البرهان المنطقي – حجج البرهان الاستدلالي(الرياضي).

- حجج البرهان بالخلف: تقتضي هذه الحجج وجود مفهومين متعارضين يعمل الثاني على نفي ودحض الأوّل بإظهار الخلل فيه.

- حجج البرهان المنطقي: هو الانطلاق من مقدّمات عامة معلومة للوصول إلى نتائج خاصة مجهولة.

- حجج البرهان الاستدلالي(الرياضي): يكون فيها التدرج من البسيط إلى المركّب وتعتمد على البناء الرياضي، وتُستخدم فيها الأدوات والأساليب الشرطية.

- **حجج بلاغية:** حجّة المماثلة – حجّة التقابل أو المقابلة – حجّة المقارنة.

- حجج التماثل: التماثل هو مبدأ استكشافي يسمح بالتعرّف واكتشاف أوجه التماثل أوالتشابه القائم بين مفاهيم أو مسائل مختلفة فيما بينها.

- حجج التقابل: هي حجج من أجل التعرّف على أوجه التقابل الموجود بين مسائل وقضايا مختلفة فيما بينها.

- حجج المقارنة: وهي حجج تهدف إلى كشف أوجه التشابه والتقابل بين مسائل وقضايا مختلفة فيما بينها.

- حجاج استخدام الأمثولات والأساطير والقصص: كالاستناد إلى الأساطير والأمثلة والقصص لتدعيم الأطروحة.

- الحجاج باللجوء إلى السلطة الموثوقة: كالاستشهاد بأقوال الفلاسفة.

3-4-3-3- كيفية تطبيق الحجاج:

إنّ طبيعة الخطاب الفلسفي حجاجية مبرهن عليها، إذ يقوم على الحُجاج والمحاججة ويتميّز عن البرهان المختّص بالبحث العلمي، ويشترط استخدام الحجاج إقناع المتعلّم أو المتلقّي والتأثير فيه. وعلى الرغم من اعتماد حقل العلوم على البرهان بشكل أساسي، إلّا أنّه يحضر في الفلسفة إلى جانب الحجاج وإنّما بوتيرة أخفّ(أغبار،2001).

يستهدف استخدام الحجاج في الفلسفة تحقيق غايتين (Russ,1992):

- إقناع أكبر عدد ممكن من المتعلّمين أو المتلقين بقبول الخطاب الفلسفي.

- دحض أطروحة الخصوم بإظهار ضعفها.

3-4-3-3-1- آليات الحجاج وأشكاله

تتوزّع آليات الحجاج وأشكاله على الشكل التالي(أغبار،2001):

- حجج برهانية: حجج البرهان بالخلف – حجج البرهان المنطقي – حجج البرهان الاستدلالي(الرياضي):

- حجج البرهان بالخلف: تقتضي هذه الحجج وجود مفهومين متعارضين يعمل الثاني على نفي ودحض الأوّل بإظهار الخلل فيه. مثال على ذلك: يرفض فرويد فكرة ديكارت التي تفيد أنّ كل ما هو نفسي هو واع وكل ما هو لاواع يعود إلى آليات عصبية فيزيولوجية، ويدحضها بفكرة مخالفة هي أنّ اللاوعي هو نفسي وأساس بالحياة النفسية، ويظهر من خلال الرغبات المكبوتة اللاشعورية التي تظهر في الأفعال الناقصة غير المقصودة وفي الأحلام الليلية.

- حجج البرهان المنطقي: التي تبدأ من مقدّمات عامة معلومة وتنتهي بنتائج مجهولة. مثال على ذلك: قال ديكارت: «أنا أفكّر، أنا أشكّ، إذاً أنا موجود» ينطلق من مقدّمة عامة وهي التفكير والشك ليصل إلى نتيجة وهي وجوده الذهني وليس المادي. مثال آخر: كل تلميذ ناجح في الصف (مقدمة كبرى)- سامي تلميذ(مقدمة صغرى)- سامي ناجح(النتيجة).

- حجّة البرهان الاستدلالي(الرياضي): يتمّ التدرّج فيها من البسيط (السهل) إلى المركّب(المعقّد) وتعتمد على البناء الرياضي وتستخدم فيها الأدوات والأساليب الشرطية. (إذا كان ... فإن...) (وبالتالي ... فإن....) (فإن .... إذاً ....).

مثال على ذلك: إذا كان الإنسان جزءا من هذا الكون... فإنّه بالتأكيد يعجز عن معرفته معرفة كاملة. مثال آخر: إنّ العقل هو المصدر الوحيد للمعرفة... وبالتالي فإنّ كلّ ما تأتينا به الحواس يعتبر معرفة ناقصة.

- حجاج بلاغية: حجّة المماثلة – حجّة التقابل أو المقابلة – حجّة المقارنة:

- حجّة التماثل: التماثل هو مبدأ استكشافي يسمح بالتعرّف واكتشاف أوجه التماثل أو التشابه القائم بين مفاهيم أو مسائل مختلفة فيما بينها. مثال على ذلك: نتعرّف على مفهوم الإرادة في الإنسان من خلال أفعاله: يسيطر، يتغلب، يقوى، العزيمة، اتخاذ القرار، الإصرار ... كل هذه التعابير متماثلة تدلّ على الارادة.

- حجّة التقابل: هي حجج من أجل التعرّف على أوجه التقابل الموجودة بين مسائل وقضايا مختلفة فيما بينها. مثلاً: الأنانية هي تلبية لشهوات الفرد وغرائزه وتحقيق مطالب الأنا المادية على حساب الآخر، بينما الغيرية هي التسامح وصداقة الآخر والترفّع عن المصلحة المادّية والشخصية والتجرّد والزهد بالدنيا.

- حجج المقارنة: وهي حجج تهدف إلى كشف أوجه التشابه والتقابل بين مسائل وقضايا مختلفة فيما بينها. مثال على ذلك: الفلسفة والعلم يدرسان الظواهر نفسها (الكون والإنسان والطبيعة) لكن الفلسفة تدرسها بطريقة كلّية شاملة بينما العلم يدرسها بطريقة جزئية محدّدة.

- حجاج توظيف المثال والأساطير والقصص: كالاستناد إلى الأساطير والأمثلة والقصص لتدعيم الأطروحة. مثال: أسطورة "أوديب وإلكترا" التي استند إليها فرويد لتأكيد فكرته في "الليبيدو"(اللذة الجنسية) الذي يظهر من خلال تعلّق الصبي بأمّه وغيرته من أبيه الذي ينافسه في حبّ أمّه. وتعلّق البنت بأبيها وغيرتها من أمّها (المرحلة الأوديبية). أسطورة الكهف التي استند إليها "أفلاطون" لتقريب نظريته في المثل إلى أذهان المتعلمين.

-الحجاج باللجوء إلى السلطة الموثوقة: كالاستشهاد بأقوال الفلاسفة مثلاً: الفضول أو الدهشة إزاء ما نرى هي ما يميّز الفكر الفلسفي على حدّ قول أرسطو: "الدّهشة أوّل التفلسف".

2-3-3-4-3- التطبيقات التربوية:

- تمرين على الحجاج:

أشر إلى أنواع الحجاج وصنفّها معلّلاً الأسباب:

- اللاوعي هو فيزيولوجي عند ديكارت، بينما هو نفسي عند فرويد.

- كل تلميذ ناجح في الصف، فؤاد تلميذ، إذاً فؤاد ناجح.

- إذا كان التلميذ يهمل دروسه طوال العام... فإنّه حتماً سيرسب في الامتحان الأخير.

- الإنسان الذي يتميّز بقوّة القرار ولديه العزيمة لتنفيذه، فهو صاحب إرادة قوية.

- الفلسفة والعلم يدرسان الموضوعات نفسها، لكن الفلسفة تتناولها بالحجّة العقلية بينما العلم يتناولها بالبرهان العلمي.

- معرفة الذات للذات معرفة مستعصية، من هنا قول سقراط" أيها الإنسان اعرف نفسك بنفسك".

- **تدريب المتعلم على الحجاج:**

تحليل نص:

" إنّ التفتيش عن جوهر الوعي ليس في تنمية الوعي والهرب من الوجود في عالم الأشياء كما تلفظ، بل هو في استعادة هذا الحضور الفعلي للأنا في مواجهة الأنا، هو واقع الوعي كما تعنيه في النهاية كلمة ومفهوم الوعي. إنّ التفتيش عن جوهر العالم ليس التفتيش عن العالم في الفكرة عند تحويله إلى موضوع للخطاب، بل إنّه التفتيش عمّا هو في الواقع بالنسبة لنا قبل أي تموضع. إن الحسّوية " تُخفض" العالم عندما تلاحظ أننا في النهاية لا نبلغ إلا حالات من ذاتنا. كذلك فإن المثالية المتعالية "تُخفض" العالم لأنّها، وإن جعلته حقيقة من خلال كونه فكرة أو وعيا بالعالم من خلال كونه متلازماً لمعرفتنا، أبقته متلازماً مع الوعي، الأمر الذي يلغي الوجود الفعلي للأشياء كما هي قائمة في الواقع.

" ميرلو- بونتي"

-

أسئلة حول النص:

السؤال الأول- صنّف الحجج التي ساقها صاحب النص لدعم أطروحته (فكرته) بحسب أشكال الحجاج وأنواعه.

السؤال الثاني- ادحض الحجج الدّاعمة لأطروحة النص بحجج مغايرة/ مخالفة، مستنداً إلى أشكال الحجاج وأنواعه.

تلك كانت نبذة عن الكفايات الأساسية لمادّة الفلسفة التي تعمل على تنمية المهارات عند المتعلمين، مهارات التفكير الفلسفي، وتتفاعل هذه المهارات أو الكفايات في الموضوع الواحد، بحيث إن المفهمة تستتبع بالضرورة الأشكلة، التي تستتبع بدورها الحجاج المنطقي. ولهذا فإن منهجية الإنشاء الفلسفي تحتاج إلى اكتساب هذه الكفايات مجتمعة. لكن بالمقابل هناك كفايات أخرى لا يمكن أن نتجاهلها وتُعدّ أساسية في كتابة الموضوع الفلسفي ولا يمكن تجاهلها وهي كفاية الموضوعة التي تمهّد للموضوع المطروح، وكفاية التوليفة التي تأتي في نهاية الموضوع كخاتمة للنقاش الفلسفي.

3-4-4- كفاية الموضوعة

3-4-4-1- تعريف الموضوعة:

الموضوعة هي تحديد الموضوع العام للنص الفلسفي أي تحديد الموضوع العام وتبرير وجوده والإعلان عنه، ثم تحديد الموضوع الخاص للنص والمسألة أو الأطروحة التي يطرحها صاحب النص. إن الهدف من تحديد الإطار العام والخاص للموضوع هو التمهيد للطرح الإشكالي الذي ينبثق من مفارقات مفهومية تمهّد لطرح الإشكال الذي يُعبّر عنه بصيغة تساؤلات تسمّى بإشكالية الموضوع(Russ, 2002). ولما كان كل تفكير فلسفي يبدأ من قضية إشكالية معيّنة يسعى لتبيان أبعادها وكشف نتائجها أو يحاول اقتراح الحلول لمعالجتها، فإنّ المقدمة تعتبر تمهيداً للإشكالية المطروحة أو للطرح الإشكالي. لكن لا يمكن الشروع في طرح الإشكالية ما لم يتمّ التمهيد لها من خلال طرح الموضوع العام والخاص أو الأطروحة التي يدور حولها النص.

3-4-4-2- وظيفة الموضوعة:

إنّ الهدف الرئيسي من تحديد موضوعة النص هو التمهيد للإشكال من خلال عرض القضية الفلسفية العامة والخاصة وتبيان المفارقات التي تطرحها ومن ثمّ صياغتها على شكل إشكالية يأتي النص أو الموضوع المعالج جواباً عنها أو حلاً لها. إذاً، يعمل التمهيد على تحقيق العناصر التالية (وزارة التربية الوطنية- المملكة المغربية،2014):

- تحديد الموضوع أو الإطار(المفهوم) العام للنص.
- تحديد الموضوع أو الإطار(المفهوم) الخاص وهو ما يسمّى بالأطروحة أو المسألة التي يعبّر عنها النص.
- تحديد مفارقات المفاهيم الإشكالية الأساسية التي يتمحور حولها النص.

3-4-4-3- كيفية إجراء الموضوعة:

تتصدّر هذه الكفاية، كفايات مادّة الفلسفة الخمس الأساسية التي يحتاجها معالجة موضوع نص أو قول (الموضوعة، المفهمة، الأشكلة، الحجاج، التوليفة)، حيث تحتلّ مقدمة الموضوع الفلسفي.

أمّا اكتساب هذه الكفاية وتحقّقها فيأتي من خلال التدرّب انطلاقاً من السؤالين التاليين:

- السؤال الأول- اذكر المفهوم الأساسي الذي يضع النص في إطاره العام.
- السؤال الثاني- استنتج المفهوم الأساسي الذي يضع النص في إطاره الخاص.

3-4-4-3-1- التطبيقات التربوية:

- تمرين عل	"العامل الاقتصادي هو المؤثّر الرئيسي في التطوّر الحضاري، فكل العلاقات الاجتماعية والتشريعات والنظم والدين، كلّها تتأثر بالعامل الاقتصادي نشوءاً وتطوراً، وهو الباعث لكل مكوّنات المجتمع الفكرية والمادية وكل عامل آخر فهو ثانوي. وقد كتب ماركس عام 1964، رسالة تصوّر خلاصة فكره، وما توصّل إليه بشأن الإنسان وحريته واختياره لقوى الإنتاج فقال: "ما المجتمع أياً كان شكله؟ إنّه وليد النشاط المتبادل الذي يقوم به

النص الموضوعة:	الناس". إن وسائل الإنتاج هي العامل المؤثر، وإليها تعود التغيرات كافة من اجتماعية وسياسية وتشريعية وفكرية، وفيها ينبغي البحث، لا في أدمغة البشر، ولا في تحسّن إدراك الإنسان للحق الأزلي وللعدل، بل في أساليب الإنتاج والتبادل الذي نبحث عنه في اقتصاديات كل عصر لا في فلسفته". **"ماركس"**

- **السؤال الأول-** اذكر المفهوم الأساسي الذي يضع النص في إطاره العام.

- **السؤال الثاني-** استنتج المفهوم الأساسي الذي يضع النص في إطاره الخاص.

الإجابة عن السؤال الأول: يتحدث النص في الإطار(المفهوم) العام عن **الحضارة**(المسألة العامة) وهي قد تكوين **تعريف عام للحضارة** أو **إطار تاريخي وجغرافي ما...** والإجابة عن السؤال الثاني: أيّ الإطار(المفهوم) الخاص تختلف باختلاف مضمون النصوص التي تتناول موضوع الحضارة. ففي هذا النص، يتمحور المضمون عن دور **العامل الاقتصادي في نشوء الحضارة.** فالعامل الاقتصادي هو المفهوم الخاص**(أطروحة النص)** التي يتناولها النص. هكذا، تتحقّق كفاية الموضوعة بإنشاء مقدمة تتألف من جزأين: فقرة أولى، تطرح الإجابة عن الإطار العام أو **المسألة العامة للنص**(تعريف عام + إطار زمني)، وفقرة ثانية، تطرح الإطار الخاص أو المسألة الخاصة للنص تسمّى **أطروحة النص**، وبعدها يتم طرح المفارقات الإشكالية بين المفاهيم.

3-4-5- كفاية التوليفة

3-4-5-1- مفهوم التوليفة:

التوليف يعني التوفيق بين موقفين متعارضين هما الأطروحة ونقيضها من أجل حلّ الصراع بينهما عن طريق تجاوزهما والإتيان بأطروحة جديدة. والتوليف هو التأليف نفسه الذي تعود جذوره إلى الديالكتيك الهيغلي الذي يمثل فكرة ثالثة تشتمل على الفكرتين المتعارضتين ثمّ تتجاوزهما وترفعهما في شمول أعلى(سرو،1993). وتأتي التوليفة دائماً بعد عرض الموقفين المتعارضين أيّ بعد الأطروحة والنقيض لها، لتقوم بعملية الجمع بينهما وذلك من خلال تخطّيهما. إنّها تسعى إلى الارتفاع فوق تعارضهما الظاهر، لتحاول الخروج بفكرة جديدة ثالثة تتجاوز المرحلتين السابقتين (Franceschi,2003). فالتوليفة إذاً، هي محاولة موالفة الأفكار المتناقضة السابقة أيّ التوفيق أو الجمع بينها في وحدة متكاملة ثم الخروج بفكرة أو قضية جديدة تشكّل أطروحة قائمة بذاتها مفتوحة على إشكالية جديدة.

3-4-5-2- كيفية إجراء التوليفة

3-4-5-2-1- أشكال التوليف:

تتمثل كفاية التوليفة إجرائياً بأحد الشكلين الأساسيين التاليين:

الأوّل: يأتي بإعطاء رأي خاص للمتعلم ينسجم مع المعالجات التحليلية، ويتوّج الحجج التي ساقها ودافع عنها. المثال: أطروحة النص: دور العامل الديني في بناء الحضارة. أطروحة النص المعارضة أو المخالفة: دور العامل الاقتصادي في بناء الحضارة.

الخلاصة التركيبية (التوليفة): لا تنشأ الحضارة بوجود عامل واحد، إنما بتضافر العاملين المذكورين ثمّ نستتبعها بإبداء الرأي إمّا بالتأييد التام والموافقة على ما أتى في الخلاصة أو بالتأييد مع اعتراض نبيّن فيه رأينا ببناء فكرة جديدة تتجاوز ما طُرح في التوليفة.

الثاني: يفتح آفاقاً جديدة تحثّ على مناقشة أفكار يكشف النص عن الحاجة إلى التعمّق فيها من خلال طرح تساؤلات وأسئلة ينتهي بها الموضوع المعالج. المثال: أطروحة النص: دور العامل الديني في بناء الحضارة. أطروحة النص المعارضة أو المخالفة: دور العامل الاقتصادي في بناء الحضارة.

الخلاصة التركيبية(التوليفة): لا تنشأ الحضارة بوجود عامل واحد وإنما بتضافر العاملين المذكورين، ثمّ نستتبعها بطرح أسئلة تصلح لنقاش جانب آخر من الموضوع والتعمّق فيه.

3-4-5-2-2- التطبيقات التربوية:

- التدريب على كفاية التوليفة:

السؤال الأوّل- اجمع أطروحة النص مع الأطروحات المغايرة في فقرة واحدة.

السؤال الثاني- أبد رأيك و/ أو اقترح حلاً تتجاوز به أطروحة النص والأطروحات المخالفة التي عرضتها أو عمّق الإشكالية بفتح آفاق جديدة.

نخلص إلى القول إنّه، وعلى الرغم من استحالة تعليم وتعلّم الفلسفة والإلمام بها، يمكن تعليم وتعلّم التفلسف أيّ الطريقة التي نفكّر من خلالها فلسفياً. وتعلّم التفكير الفلسفي لا يتمّ إلّا بتعلّم الكفايات المنهجية الأساسية للفلسفة وهي كما ذكرنا، المفهمة، الأشكلة، الحجاج، الموضوعة، والتوليفة، حيث تتفاعل هذه الكفايات فيما بينها وتشكّل وحدة متكاملة لا يمكن الفصل بينها. ففي الموضوعة تُحدّد المسألة المطروحة وتُعرض المفاهيم المؤشكلة التي تمهّد لظهور الإشكالية. وفي المفهمة تظهر المفاهيم المتقابلة التي تقود إلى الأشكلة، ثمّ من خلال التساؤلات ينبثق الحجاج الذي يدعم المفاهيم المساقة

المؤشكلة. وأخيراً تأتي التوليفة كمحاولة للتوفيق بين المفاهيم المتقابلة أو للخروج بمفاهيم جديدة. وإذا كانت هذه الكفايات تشكّل أساس التفكير الفلسفي ومنطلقه المنهجيّ، فكيف يمكن تقويم هذه الكفايات في الكتابة الفلسفية؟

4- تقويم كفايات مادة الفلسفة

4-1- مفهوم التقويم

التقويم في اللغة يعني إصلاح الاعوجاج، ويُعتبر أحد عناصر المنهج الدراسي الأربعة. يعرّفه الهويدي (2004، ص 25): «بأنّه قياس مدى تحقيق الأهداف عند المتعلّم، ويتضمّن القياس ثم إصدار الحكم أيّ إعطاء قيمة لذلك القياس، ويكون التقويم كمياً أو وصفياً» ويعرّفه(Downie (1967 بأنّه إعطاء قيمة لشيء ما وفقاً لمستويات ومعايير محدّدة سابقاً. أمّا عواضة(2010) فيشير إلى أنّ التقويم بشكل عام هو جمع معلومات أو معطيات، مستوفية لبعض الشروط عن موضوع معيّن، وتفحّص مدى الملاءمة بين هذه المعطيات وفق مجموعة معايير متناسبة مع أهداف منشودة من أجل اتخاذ قرار أو إجراءات.

والتقويم يعني بيان قيمة الشيء، كما يعني تعديل أو تصحيح ما أعوجّ (أبو لبدة، 1985). ويعرّف بلوم التقويم بأنّه إصدار حكم على قيمة الأفكار والأعمال والطرق والحلول والإجابات والمواد وغيرها، لتحقيق غرض ما، ويتضمّن استخدام معايير لتقدير مدى تحقّق كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها، ويكون التقويم بالكمّ أو بالكيف(Bloom,1967). يُستخدم في تعليم كفايات الفلسفة كما كل المواد الأخرى أساليب تقويم متنوّعة منها التقويم التكويني والتقويم التجميعيّ. فالأوّل يسمّى بالتقويم البنائي أو المستمرّ وهو ملازم لسير عملية التعليم ويهدف إلى تقويم الاعوجاج من خلال تقديم الملاحظات للمتعلّم وتبيان مواطن الضعف والقوة عنده وتقديم طرق المعالجة وتكييف الطرق التعليمية لتصبح أكثر ملاءمة مع واقع المتعلّم (Tozzi,1992). أما الثاني فهو تقويم نهائي أو ختامي يهدف إلى وضع تقديرات أو علامات للمتعلّمين تبيّن مدى تحصيلهم لما اكتسبوه في نهاية العام الدراسي أو في نهاية امتحان ما(عقل،2002). يمكن إذاً، استخدام التقويم التكويني أثناء تدريب المتعلّمين على اكتساب كفايات مادّة الفلسفة كما أشرنا سابقاً، أما التقويم التجميعيّ أو التقريري فيمكن استخدامه في معالجة موضوع فلسفي مطروح، على شكل قول أو تحليل نص أو سؤال مفتوح، لتحديد العلامة أو التقدير الذي يستحقه المتعلّم وتحديد مستواه التحصيلي على مستوى اكتساب كفايات مادّة الفلسفة.

أما التقويم الاستعلامي فيأتي من أجل تقويم أداء المعلّم والأدوات والوسائل التي يستعملها، مثلاً: الأسئلة المصاغة، دقّتها، موضوعيتها، ملاءمتها لمستوى المتعلّمين، ومطابقتها مع المضمون المعطى... إذ يساعد التقويم الاستعلامي المعلّم والمشرفين التربويين في التحكّم وضبط عملية التعليم والتعلّم وكل الأدوات والوسائل التي يستعملها في هذه العملية وفي التقويم بشكل خاص، فإذا كان هدف المعلّم إكساب المعلومات للمتعلّمين ثمّ اتخاذ إجراءات تقويمية عليها في كل مرّة، فإنّ تلك المعلومات المحصّلة من قبل المتعلّم قد ينال عليها علامة متدنّية في تقويم تكويني أو في تقويم خطّي تقريريّ أو غير ذلك، ممّا يُنبئ بوجود مشكلة أو صعوبة ما، ولا يتمّ البحث عن الأسباب الكامنة وراءها، فالمعالجة النمطية في مثل هذه الحالة لا تأتي ثمارها، لأنّه قد يحصل متعلّمان على نفس الدرجة أو العلامة المتدنّية دون أن يعني ذلك وجود الأسباب نفسها لدى كل منهما(عواضة،2010). وقد عمدنا إلى استخدام التقويم الاستعلامي في بحثنا بغرض الكشف عن مستوى اكتساب

كفايات مادة الفلسفة الأساسية(المنهجية) أو أجزاء منها، وليس لغرض المعالجة والمتابعة مع المتعلّمين الذين لم يكتسبوا الكفايات أو أجزاءً منها.

4-2- التقويم المعتمد في الفلسفة

يتّفق المتخصّصون في مجال ديداكتيك الفلسفة وبعد جدال طويل على أشكال أو طرق تقويم واضحة تكون من خلال معالجة موضوع(مقالة) فلسفي. ومن ثمّ ينبغي البحث عن التمارين التي تساعد المتعلّم على اكتساب هذه الخبرة في معالجة المواضيع الفلسفية، مثال تحليل نص فلسفي، بحيث إن الاختبارات على شكل معالجة مواضيع فلسفية هي طرق ووسائل أساسية للتقويم في مادّة الفلسفة (Ferry et Renault, 1999). إنّ معالجة المواضيع الفلسفية ينبغي أن يتمّ من خلال قواعد وطرق منهجية واضحة تساعد المتعلّم على القدرة على ممارسة التفكير الفلسفي، لأنّ ما يجري تقويمه عند المتعلّم ليس كميّة المعارف المكتوبة والمحفوظة، إنّما قوّة وغنى وعمق التفكير المنسجم مع قواعد ومهارات وأسس التفكير الفلسفي وكفاياته (Raffin,1994). ولتحقيق ذلك توضع معايير تصحيح واضحة للفلسفة تصبّ في خانة ممارسة مهارات التفكير الفلسفي القائمة على كفايات المفهمة والأشكلة والحجاج التي تهدف إلى تحقيق الأهداف الأساسية للفلسفة التي أشرنا إليها سابقاً وأهمّها التفكير الذاتي الحرّ وممارسة السؤال الفلسفي والتفكير النقدي... إنّ الكتابة الفلسفية يجب أن تكون إحياء للفكر وليس موتاً له، وذلك من أجل إظهار هذا الفكر للخارج وجعله ممكناً للفهم لدى الآخرين. لذا ينبغي التشديد على معايير واضحة في التصحيح تتلاءم مع طبيعة التفكير الفلسفي من مثل: القدرة على المحاججة والتبرير، واستخدام المفاهيم للتعبير عن الأفكار، والقدرة على التفكير من خلال الذات، والتفكير بطريقة موضوعية بعيدة عن الذاتية (Raffin,1994). يتبيّن لنا إذاً، المعايير الأساسية التي ينبغي مراعاتها في تقويم كل اختبار قائم على معالجة موضوع فلسفي والتي تتلاءم بطبيعة الحال مع مهارات التفكير الفلسفي وكفاياته الأساسية المفهمة والأشكلة والحجاج المنطقي . إلّا أنّ هذا لا ينفي وجود معايير أخرى تتلاءم مع كفايات مستعرضة ثقافية، تكنولوجية، تترابط مع مواد أخرى من مثل حسن اللغة وصياغة الأفكار وتماسكها والترابط المنطقي وغيرها.

4-3- شروط تقويم موضوع فلسفي

إنّ معالجة موضوع تتمّ عبر شكلين: طرح قول فلسفي لأحد الفلاسفة، أو طرح نص فلسفي. وفي الحالتين فإن كتابة الموضوع الفلسفي لمعالجة القول أو لتحليل النص، تتمّ وفق منهجية خاصّة تتألّف من مقدمة وعرض وخاتمة. يعتمد المتعلم في معالجة موضوعه على تحليل الأفكار وشرحها ثمّ على مناقشتها ونقدها، ويجب أن يراعي شروط المحاججة ومبدأ التساؤل أهمّ خصائص المنهجية الفلسفية.

- **المقدّمة:** تُعتبر المقدمة مدخلا أو تمهيدا للموضوع الفلسفي وتراعى فيها شروط تتلاءم مع طبيعة التفكير الفلسفي من مثل تحديد الإطار العام للمسألة أو الموضوع المطروح، ثمّ تحديد الإطار الخاص أو الأطروحة التي يطرحها صاحب القول أو النص،

وبعدها يتمّ إظهار الإشكالية بين المفاهيم أو المفارقة بين النظريات، وخلق التشكيك في عقل القارئ، وحثّه على متابعة القراءة للبحث عن اليقين والحقيقة. فالمقدّمة بما تتضمّنه من إشكالية هي بمثابة مجسّم أو مخطّط للمراحل اللاحقة من الموضوع الفلسفي(Russ,2002). فالغاية الأساسية من المقدّمة الفلسفية هي إظهار الإشكالية الذي يدور حولها الموضوع بأكمله.

- عرض الموضوع: ينطلق المتعلّم من أطروحة صاحب القول أو النص ويقوم بتوسيعها وشرحها وإبراز حججها الداعمة لها. إنّ عرض نظرية ما، يكون من خلال شرحها وتحليلها انطلاقاً من مفاهيم تتلاءم مع أفكار الفيلسوف وفلسفته. ويمكن للمتعلّم أن يقوم بتوسيع الفكرة الرئيسية والتعبير عنها بأفكار عديدة شرط أن لا تخرج عن معنى الأطروحة أو الفكرة الرئيسية. بعد التحليل ينتقل المتعلّم إلى مناقشة الأفكار المطروحة بأفكار أخرى مدعّمة بحجج وأدلّة مغايرة ويُستحسن أن تكون المناقشة أو النقد نابعاً من داخل النظرية ذاتها وليس انطلاقاً من نظريات أخرى، كما من المفيد أن تكون الحجج متناسقة من أجل الإقناع، وأن يقوم المتعلّم بالتدرّج فيها من الأقلّ إلى الأكثر إقناعية، وألّا يخلط أثناء الكتابة بين الحجج العقلية والأمثلة الحسّية(Russ,2002). يتّضح إذاً، أن عرض الموضوع يتألّف من شقّين: الشرح والتحليل، النقاش والنقد. في الشقّ الأوّل يستخدم المتعلّم أدوات الربط التي تفيد العطف والوصل، أمّا في الشقّ الثاني فينبغي استخدام أدوات الربط المنطقية التي تفيد التعارض القائم على النقد والنقاش.

- الخاتمة: الخاتمة هي خلاصة النقاش تتضمّن تلخيص وجمع الأفكار التي تمّ عرضها سابقاً، ولا يُشترط فيها تقديم حلّ للموضوع أو الإجابة عن الإشكالية المطروحة بشكل قاطع. ويمكن للمتعلّم أن يكتفي بالتوفيق بين الآراء المطروحة أو أن يبدي رأيه محاججاً بتأييد رأي دون آخر أو أن يفتح الإشكالية على آفاق جديدة(Russ, 2002). تلك كانت الخطوات أو المراحل التي يتألّف منها الموضوع الفلسفي، ولا بدّ من أن نشير إلى أنّ المنهجية المستندة إلى قول هي نفسها المنهجية المستندة إلى تحليل نص فلسفي مع اختلاف في تقنية التحليل فقط. فالتحليل والشرح يستند بالدرجة الأولى إلى تحليل أفكار النص وشرحها انطلاقاً من النص نفسه وليس بالضرورة الرجوع إلى الفيلسوف ونظرياته الفلسفية.

خلاصة القول، أنّ التقويم في مادّة الفلسفة يقوم بشكل أساسي على معالجة موضوع فلسفي مطروح على صيغة قول أو نص أو سؤال إشكالي مفتوح. وفي جميع الحالات ينبغي مراعاة معايير محدّدة تلحظ الكفايات الأساسية للفلسفة وهي المفهمة والأشكلة والحجاج بالإضافة إلى الموضوعة والتوليفة التي تهدف إلى تحقيق أهداف الفلسفة وتعمل على تنمية مهارات التفكير الفلسفي عند المتعلّم.

لكن هناك من يعتبر أنّ التقويم في مادّة الفلسفة الذي يقوم على معالجة الموضوع أو تحليل نص ليس دقيقاً أو كافياً، لأنّه يخضع لذاتية المتعلّم خلال الكتابة، كما لا يتّصف تصحيح المعلّم بالموضوعية. وقد نادى البعض بضرورة إجراء تغيير في نظام التقويم القائم على معالجة الموضوع من خلال صياغة أسئلة محدّدة وموضوعية تستهدف إجابات محدّدة واضحة من أجل الوصول إلى تقويم أكثر دقّة وموضوعية يتناول الجوانب كافّة المفترض لحظها في تعليم وتعلّم الفلسفة. وقد اقترح لافاييت

تقويماً يستند إلى مهمّات/ أعمال أربع تتلاقى مع المطلوب تعليمه وتعلّمه في مادّة الفلسفة، ممّا يفرض تعديلاً في مجالات تقويم مكتسبات المتعلّم، يقرّر مستوى تقدّمه بشكل منصف وعادل فيها (Lafayett, sans.date).

رقم المهمة	المهمّات/ الأعمال الفلسفية	التثقيل بالنسبة المئوية	التثقيل (العلامة القصوى40) في صف الثاني الثانوي علوم [24]
1	تحليل نص أو معالجة موضوع(قول) [25]	30%	12
2	أسئلة حفظ وتذكّر: معارف الفلسفية(المفاهيم والتمييز بينها، مدارس فلسفية، أعلام فلسفة، نظريات فلسفية... [26]	30%	12
3	تمارين تدرّب على كفايات الفلسفة ومراعاة العمل بالأهداف الملحوظة في المنهج: تحديد المفاهيم وتحليلها ومعرفة استخدامها، استخراج إشكالية وصياغتها، بناء حجّة، توليفة. [27]	30%	12
4	أنشطة للمتعلّمين (فردية أو جماعية): قراءات، عروض شفهية، أبحاث، جريدة فلسفية [28] .	10%	4

جدول تقويم مادة الفلسفة (لافاييت)

وقد عمدنا أثناء تعليم مادّة الفلسفة وتطبيق تجربة البحث في الصف الثانوي الثاني علمي إلى اعتماد تقويم يراعي الأعمال والمهمّات التي نادى بها "لافاييت" في اقتراحه، حيث أجرينا اختبارات بطريقة غير مُعلنة لا يسبقها تحضير من المتعلّم، ثمّ بطريقة مُعلنة يُحدّد موعدها في روزنامة الاختبارات الشهرية، توزّعت بين قسمين تضمّن أوّلهما اختبارات موضوعية ومقالية محدّدة تهدف لتنمية مهارات التفكير الدنيا لدى المتعلّم (حفظ، تذكّر، فهم) وثانيهما تحليل نصّ لتنمية مهارات التفكير العليا عند المتعلّم (تحليل، تقويم، تركيب)(انظر الملحق رقم (3) ص(281)). كما قمنا بتدريب المتعلّمين على الكفايات وتقويم مكتسباتهم فيها على مختلف المستويات المعرفية الدنيا والعليا (انظر الملحق رقم (2) ص(279)). وقد حرصنا على تحديد واجب منزلي للمتعلّمين، تمثّل تحقيقه بتقديم عرض شفهي في الشعبتين الضابطة والتجريبية لقراءات محدّدة من الكتاب المُعتمد أو من مراجع أخرى بالإضافة إلى مشاركة متعلّمي الشعبة التجريبية في تحضير بعض الأجزاء للمضمون الذي حملته الوسائط المتعدّدة. وعليه، فإنّ التقويم الذي اعتمدناه لم يقتصر على ما هو مُعتمد وتقليدي، بل شمل جوانب أساسية متعدّدة، أضفت على التقويم العدالة والإنصاف والشمول والموضوعية.

4-4- التقويم المعمول به في مادّة الفلسفة والحضارات

انطلق منهج الفلسفة والحضارات كما هو معلوم من واقع الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان التي أقرّها مجلس الوزراء بتاريخ 1994 /25/10 وجرى وضع أهداف لمادّة "الفلسفة والحضارات" منها أهداف عامة للمادّة ومنها أهداف

خاصة بكلّ فرع من فروع المرحلة الثانوية(المركز التربوي للبحوث والإنماء، 1999). وفي مرحلة ثانية وجد المعنيون ضرورة وانسجاماً مع حقول المناهج التربوية التي تتضمّن أربعة عناصر أساسية وهي: الأهداف والمحتوى واستراتيجيات التدريس وأشكال التقويم، وجدوا ضرورة في وضع نظام تقويم جديد، خصوصاً أنّ المناهج الجديدة كانت قد صدرت، ولا يجوز البقاء على نظام التقويم الكلاسيكي، الذي يقوم على الحفظ والتلقين. وانطلاقاً من ذلك، ألّفت لجنة جديدة وضعت مبادئ وأسساً للتقويم ولوائح بالكفايات المطلوب تحقيقها في كل مادة وصف. وقد جرى لفت نظر المعلّم إلى الفرق بين القياس والتقويم، فالأوّل يعتمد على العلامة مؤشّراً وحيداً للحكم على نتاج التلميذ بينما التقويم يأخذ في الاعتبار العلامة ويتعدّاها إلى الحكم على مدى اكتساب التلميذ للكفايات المتوقّعة من الدرس ومن المادة(المركز التربوي،1999).

وانطلاقاً من غايات وأهداف منهاج مادّة الفلسفة والحضارات، وُضعت ثلاثة مجالات ولوائح الكفايات المرتبطة بها، ثمّ وُضعت مجموعة من الأسئلة لتقويم الكفايات وذلك في الصف الثانوي الثاني بفرعيه العلمي والأدبي والصف الثانوي الثالث بجميع فروعه. وجاءت المجالات وكفاياتها على الشكل التالي: المجال الأوّل: اكتساب المبادئ والمفاهيم والنظريات الفلسفية والعلمية. المجال الثاني: تحليل نص والمجال الثالث: معالجة موضوع. في المجال الأوّل نجد أنّ الكفايات المحدّدة له معرفية قائمة على مهارات التفكير الدنيا وترتبط مباشرة بمضامين الدروس. أمّا الكفايات في المجالين الثاني والثالث فقد جاءت على الشكل التالي: وضع النص في إطاره التاريخي، طرح اشكالية النص أو الموضوع، تحليل الأفكار الواردة في النص، إبداء رأي معلّل(المركزالتربوي، 1999).

نلفت إلى أنّه لم يتمّ وضع أسس تصحيح على هذه الكفايات المطروحة في هذه المجالات الثلاثة، وتُركت الحرّية للمعلّم في ذلك لتحديد العلامات على اكتساب كل منها. كما جاءت معالجة المواضيع بوضع أسئلة مبعثرة تمّ فيها الخلط بين عرض الأفكار وتحليلها وبين مناقشتها. وتقوم هذه الأسئلة على الحفظ واستذكار المعلومات، وهي بعيدة كل البعد عن أسس المنهجية الفلسفية القائمة على التحليل والنقد والتركيب والإبداع، وبالتالي لا تحقّق الأهداف المرسومة لمادّة الفلسفة.

أمّا في السنة المنهجية الثالثة أيّ في الصف الثانوي الثالث بجميع فروعه فقد جرى العرف بتطبيق نظام تقويم يراعي مجالين فقط هما: معالجة موضوع و تحليل نص، حيث تمّ حذف المجال الأوّل المتعلّق باكتساب المفاهيم والمبادئ والنظريات. وجاء هذا التقويم لقياس مدى اكتساب المتعلّم للمهارات والكفايات المحصّلة في الامتحان الرسمي. إذا، هناك نمط واحد من الاختبارات يُقوّم المتعلّم على أثره كما هو متعارف يكون على شكل معالجة موضوع أو على شكل تحليل نص، والمجالان شبيهان من حيث المعالجة التي تعتمد شكل المقالة الجدلية(طرح/نقيض) مع فارق بسيط في تقنية تحليل النص. وتأتي معالجة الموضوع أو النص من خلال طرح قول أو نص يشكّل المعطى الأساسي الذي تدور حوله الأسئلة.

ونورد التثقيل التفصيلي لعلامات اختبار مادة الفلسفة المعتمد رسمياً في الجدول التالي:

جدول رقم(1):التثقيل التفصيلي لعلامات اختبار مادة الفلسفة المُعتمد رسمياً(لبنان) بين 2000 و 2016 (20علامة)

نوع السؤال	عناصر الإجابة	العلامة	المجموع	ملاحظات
معالجة قول	أ) - مقدّمة. -إشكالية. - شرح.	**2** **2** **5**	**9**	- كتابة مقدمة، وإشكالية، ثمّ الشرح والتحليل من خلال النظرية التي يتناولها القول أو النص وعرضها كما هي.
	ب) - مناقشة[29].	**7**	**7**	- عرض النظريات الأخرى المخالفة أو عرض وجهات النظر المغايرة لفكرة القول أو النص.
	ج) - رأي شخصي.[30]	**4**	**4**	-عرض الرأي الشخصي حول المسألة المطروحة ويعلّله انطلاقاً من فهمه للمسألة المطروحة.
تحليل نص	أ) - مقدّمة.[31] -إشكالية.[32] - شرح.[33]	**2** **2** **5**	**9**	- كتابة مقدمة، وإشكالية، ثمّ الشرح والتحليل من خلال أفكار النص المطروح ثمّ النظرية المتوافقة مع النص.
	ب) - مناقشة	**7**	**7**	- عرض النظريات الأخرى المخالفة أو عرض وجهات النظر المغايرة لفكرة القول أو النص.
	ج) - رأي شخصي.	**4**	**4**	-عرض الرأي الشخصي حول المسألة المطروحة ويعلّله انطلاقاً من فهمه للمسألة المطروحة.

إنّ نظرة معمّقة في أسس التصحيح والمعايير المستندة إليها، تبيّن أنّها بعيدة كل البعد عن الكفايات الأساسية التي تقوم عليها. ففي الجزء(أ) في المقدّمة، هناك غياب واضح لعناصرها وكفاياتها الأساسية المكوّنة لها: الإطار العام، السياق الخاص، المفارقة الإشكالية التي تمهّد للموضوع المؤشكل. أمّا الإشكالية، فقد جرى تقييمها بعلامتين على سؤال محدّد وتمّ تجاهل مسألة جوهرية وهي أنّ الإشكالية مسار يبدأ في المقدّمة ويتسلسل عبر النقاش ولا ينتهي بالتوليفة، لذا من المفترض تقويم الإشكالية على هذا الأساس. ثمّ يأتي الشرح والتحليل الذي يعرض فيه المتعلّم نظرية القول أو النص كما حفظها واستذكرها دون أي مؤشّر على ممارسة كفاية المفهمة وتحليل المفاهيم النظرية وربطها ببعض واكتشاف العلاقات القائمة بينها.

أمّا في الجزء الثاني(ب) في المناقشة فقد وُضع (7 علامات) بشكل تقديري دون لحظ أي مؤشّرات منهجية باستثناء مؤشر القائم على حفظ النظريات وتلقينها كما هي معمول بها في الدروس دون زيادة أو نقصان. ولم يجر تفنيد العلامة بين النقد الداخلي والخارجي، كما لم يتمّ وضع علامة على التوليفة التي هي بمثابة خلاصة النقاش. وأخيراً يأتي الجزء الثالث(ج) الذي يُخصّص له (4 علامات) يقوّم فيها رأي المرشّح في مسألة منفصلة تماماً عن الموضوع المعالج ويقال له في الباريم "تترك

حرية الإجابة للمرشح شرط التبرير والتعليل". باختصار إنّ منهجية معالجة الموضوع أو تحليل النص بهذه الصيغة من الأسئلة الثلاثة تنطوي على مغالطة منهجية. إذ لا يجوز أن نسأل المتعلّم "اشرح هذا النص وبيّن الإشكالية"، حيث يخيّل له أنّه من المفترض أن يشرح ثم يطرح الإشكالية، في حين أنّ الإشكالية تسبق الشرح. ثمّ إنّ طرح السؤال الثالث(ج) بهذه الطريقة لا لزوم له لأنّ الموضوع ينتهي في نهاية النقاش أي في التوليف أو خلاصة النقاش التي يمارس فيها المتعلم نقده الذاتي. والأهمّ من هذا كلّه أنّ نظام التقويم المعتمد في مادة الفلسفة والحضارات لم يلحظ أيّ معايير لكفايات الفلسفة الأساسية: (الموضوعة، المفهمة، الأشكلة، الحجاج والتوليفة) التي تعمل على تنمية التفكير الفلسفي وتحقق الأهداف الأساسية للمادة. وقد جرى مؤخّراً محاولة جدّية من المركز التربوي للبحوث والإنماء لإعادة النظر في توصيف المنهجية بناء على قرار صدر عن وزارة التربية والتعليم العالي، بتاريخ 7/9/2016 ، وقد تمّ بالفعل وضع نظام تقويم معدّل سواء في معالجة الموضوع أو في تحليل النص. وجاء التوصيف على الشكل التالي: (المركز التربوي،2016).

جدول رقم (2): التثقيل التفصيلي لعلامات اختبار مادة الفلسفة المُقترح المعدّل رسمياً (لبنان) العام 2016-2017.(20علامة)

نوع السؤال	عناصر الإجابة	العلامة	المجموع	ملاحظات
معالجة قول	أ) - مقدّمة[34] .	**2**	**2**	المقدّمة: تتضمّن طرح المسألة العامّة، والدخول إلى الموضوع، وتحديد المسألة المطروحة.
	-إشكالية[35]			يشترط في الإشكالية العامّة أن يظهر الموضوع بوضوح. ويفضّل في الإشكالية أن تأتي على شكل سؤالين متأرجحين أو سؤال واحد متأرجح.
	■ عامّة	**0.5**		
	■ خاصّة	**1.5**	**2**	
	- شرح[36] :		**5**	تهدف الفكرة التمهيدية إلى شرح القول. ويستخدم شرح الحكم المكتسبات المشروحة في الدرس. ويظهر الإبداع من خلال الربط وتناسق الأفكار واللغة والأمثلة.
	■ فكرة تمهيدية.	**0.5**		
	■ شرح الحكم.	**4**		
	■ الإبداع والربط	**0.5**		
	ب) - مناقشة[37] :		**7**	تنقل الفكرة التمهيدية الكلام من الشرح المناقشة. ويهتم النقد الداخلي بما هو مباشر ولصيق بالنظرية. ويتمّ النقد الخارجي من خلال استخدام نظريات مغايرة. وتحمل التوليفة خلاصة أو استنتاجاً للموضوع المطروح.
	■ فكرة تمهيدية.	**0.5**		
	■ نقد داخلي.	**1**		
	■ نقد خارجي.	**3.5**		
	■ توليفة.	**1.5**		
	■ الإبداع والربط .	**0.5**		
	ج) - رأي شخصي[38]:		**4**	تُترك الحرية الكاملة شرط المحاججة. ويمكن أن يعارض السؤال المطروح أو أن يوافقه أو أن يقف موقفاً وسطاً بين الموقفين شرط التعليل والتبرير والتسويغ.
	■ الانطلاق من السؤال وشرحه.	**1**		
	■ الدفاع عن الرأي بأكثر من حجّة.	**2.5**		
	■ الإبداع والتمايز.	**0.5**		

تحليل نص[39]	أ) - مقدّمة. -إشكالية. - شرح: ■ فكرة تمهيدية. ■ تحديد الأفكار الرئيسية. ■ شرح أفكار النص. ■ استخدام المكتسبات المتوافقة مع النص. ■ الإبداع في الربط والشرح.	**2** **2** **0.5** **0.5** **1.5** **2** **0.5**	**9**	- كتابة مقدمة، وإشكالية، ثمّ الشرح والتحليل من خلال أفكار النص المطروح ثمّ النظرية المتوافقة مع النص.
	ب) - مناقشة.	**7**	**7**	- عرض النظريات الأخرى المخالفة أو عرض وجهات النظر المغايرة لفكرة القول أو النص.
	ج) - رأي شخصي.	**4**	**4**	-عرض الرأي الشخصي حول المسألة المطروحة ويعلّله انطلاقاً من فهمه للمسألة المطروحة.

لا شكّ أنّ كلّ من ينظر إلى هذا التوصيف الجديد يرى بأنّ هناك تطويراً واضحاً على مستوى نظام التقويم والمعايير وأسس التصحيح الموضوعة له. فهي تراعي شروط كتابة منهجية فلسفية لكن بشكل مجتزأ. إنّ هذا التوصيف المعدّل يحقّق تقويم بعض الكفايات خصوصاً لجهة كفاية الموضوعة على الرّغم من أنّه لم يشر إلى كيفية توزيع العلامتين على المعايير المشار إليها. أمّا في كفاية التوليفة فجاء التثقيل بعلامة ونصف على التوفيق بين النظريات أو كتابة نظرية ثالثة دون لحظ أيّ معايير لممارسة النقد الذاتي والخروج بأفكار مبدعة يخرج بها المتعلّم من المناقشة بين النظريات. وكأنّ المطلوب من المرشّح حفظ طريقة أو أسلوب التوفيق بين النظريات أو كتابة نظرية أخرى بشكل دوغمائي. وتبقى المشكلة قائمة من حيث عرض النظريات كما هي في السؤال الأوّل أو في السؤال الثاني دون لحظ معايير واضحة لكفايات الفلسفة الأساسيّة المفهمة والأشكلة والحجاج. أمّا في السؤال الرأي فيطلب من المرشح أن يجيب بـ" نعم " أو بـ" لا " على المسألة المطروحة والتي هي في الأساس تعالج موضوعاً مختلفاً عن الموضوع الذي يطرحه القول/ النص، أو كأن يُطلب من المرشح كتابة توليفة في موضوع آخر، وبهذا يصبح للموضوع الواحد توليفتان؛ واحدة في نهاية النقاش والأخرى في سؤال الرأي. أمّا الشيء الأكثر غرابة فهو أن يُوضع تثقيل للإبداع في الشرح، مع العلم أن تثقيل علامة الإبداع ينبغي أن يتمّ في التوليفة في نهاية السؤال (ب) .

خلاصة لما تمّ ذكره، فإنّ التوصيف الجديد هو أيضاً لا يراعي شروط كتابة مقالة فلسفية أو موضوع فلسفي سواء كان عبارة عن قول أو تحليل نص أو سؤال إشكالي. فالكتابة الفلسفية تشترط معاييرَ قائمة على الكفايات الأساسية لمادة الفلسفة كما ذكرنا سابقاً، وتقويما يستند إلى أفعال إجرائية تراعي مختلف مهارات التفكير المعرفي من الأدنى إلى الأعلى وفقاً لتصنيف بلوم المعدّل(2001). ومن أجل تحقيق ذلك ينبغي تدريب المتعلّم على اكتساب الكفايات، واختباره وتقويمه بكل كفاية على حدة باستخدام أفعال إجرائية من مختلف المستويات المعرفية، ثمّ تقويمه في معالجة الموضوع لمعرفة مدى تحقّق الكفايات المكتسبة في الموضوع المعالج. وقد اقترحنا نظام تقويم يعتمد على الكفايات الأساسية لمادة الفلسفة، ويراعي المستويات المعرفية الدنيا والعليا كافة (حفظ وتذكّر، فهم، تطبيق، تحليل، تقويم وتركيب)، وقد تمّ اعتماد هذا التقويم في تجربة بحثنا على المتعلّمين في الصف الثانوي الثاني فرع العلوم، بعد أن تمّ تدريس المتعلّمين بالكفايات واستخدام برنامج الوسائط المتعدّدة. وهذا ما سنوضحه لاحقاً.

التقويم المُقترح لمعالجة موضوع أو تحليل نص

جدول رقم(3): التثقيل التفصيلي المُقترح لعلامات اختبار مبني على كفايات مادّة الفلسفة(20 علامة).

نوع السؤال	عناصر الإجابة	العلامة	المجموع	ملاحظات
معالجة قول أو تحليل نص	**القسم الأول (العرض):** مقدّمة[40] (الموضوعة): ▪ تحديد الإطار العام للمفهوم . ▪ تحديد الإطار الخاص للمفهوم.	**1** **1**	**2**	- كتابة مقدمة مبنية على تحديد الإطار العام للمفهوم ثم الإطار الخاص(الأطروحة) لتنتهي بتمهيد إشكالي أو مفارقة إشكالية.
	-إشكالية[41]: ▪ طرح سؤال عام ▪ طرح سؤال خاص(التقابل).	**0.5** **1.5**	**2**	تُبنى الإشكالية من خلال طرح سؤال عام يعقبه سؤال خاص لغرض إحداث تقابل بين طرحين أو نقيضين على مثال: هل... أم...؟ إن تقويم الإشكالية لا يقتصر على السؤال المركزي بل يُتابع في أجزاء الموضوع جميعها حتى نهاية التوليفة.
	- عرض الأفكار[42]: ▪ كفاية المفهمة ○ تحديد الطرح ○ شرح الطرح ○ تحليل المفاهيم	**0.5** **1** **1.5**	**3**	تتضمّن كفاية المفهمة تحديد المفهوم الأساسي للأطروحة، واستخراج المفاهيم التي تدور حول المفهوم الأساسي وشرحها وتحليلها بما يبيّن العلاقات بينها.
	▪ كفاية الحجاج: ○ عرض وضبط حجج داعمة ومؤيدة للطرح	**1** **1**	**2.5**	عرض الحجج والبراهين المستخدمة للدفاع عن الأطروحة بهدف إقناع المستهدف وضبط الحجج بما لا يخرج عن الإطار العام للأطروحة مع مراعاة التنوّع والانسجام بين الحجج والطرح.

	المعايير	العلامة	المجموع	التوضيح
	○ التنوّع والانسجام في الحجج مع الطرح	**0.5**		
	■ ترابط أفكار ولغة			
	القسم الثاني: (المناقشة[43]).			
	■ كفاية المفهمة			
	○ تحديد الفكرة النقيضة	**1**	**2**	يُصار إلى الانتقال للفكرة المعارضة للطرح من خلال تحديدها عامّة ثم شرح الأفكار التي تتبعها وتدور حولها.
	○ شرح الأفكار النقيضة	**1**		
	■ كفاية الحجاج			
	○ عرض وضبط حجج مؤيدة للفكرة النقيضة	**2**	4.5	عرض الحجج والأدلة الداعمة للفكرة المعارضة وضبطها بهدف نقد فكرة الطرح في القسم الأول وإظهار ضعفها من الدخل والخارج مع مراعاة التنوّع والانسجام بين حجج الفكرة المعارضة.
	○ التنوّع والانسجام في الحجج النقيضة	**2**		
	■ ترابط أفكار ولغة	**0.5**		
	التوليفة(الاستنتاج[44])			
	■ كفاية التوليفة(الرأي)	**1**	**1**	يُولّف العرض والمناقشة في الجزأين برأي ينجم عن اتخاذ موقف إمّا مؤيد لفكرة أطروحة القول / النص أو معارض لها أو جامع بين التأييد والمعارضة.
	○ اتخاذ موقف بالتأييد أو بالمعارضة أو بكليهما.			تبرير الموقف أو الرأي المتّخذ بحجج داعمة له مع مراعاة انسجام الحجج مع الموقف.
	○ حجج داعمة للموقف	**1**	**2**	يظهر الإبداع في ممارسة النقد الذاتي وفي القدرة على الترابط المنطقي بين الأفكار والتعبير عنها.
	○ انسجام الحجج	**1**		
	■ إبداع وترابط ولغة.	**1**	**1**	

يتبيّن إذاً بوضوح أنّ التقويم المقترح يعتمد تثقيلاً تفصيلياً لعلامات اختبار مبني على كفايات مادة الفلسفة الأساسية(الموضوعة، المفهمة، الأشكلة، الحجاج المنطقي والتوليفة). إنّ تقويم موضوع فلسفي سواء كان قولا أو تحليل نص فلسفي، لا بدّ أن يقوم على الكفايات المنهجيّة الأساسيّة لمادّة الفلسفة من أجل تحقيق الأهداف المرجوّة.

إنّ التوصيف التقليدي لنظام التقويم المعتمد في منهج "الفلسفة والحضارات" بين 2000 و 2016 يلحظ تثقيلاً للعلامات يقوم على الحفظ والتذكّر أيّ حفظ النظريات الفلسفية فقط كما يتّضح من الجدول رقم(1)، ولا يلحظ تثقيلاً للعلامات يقوم على كفايات المادّة الأساسيّة مقارنة بالجدول المقترح رقم (3) المبني على الكفايات. أمّا بشأن التوصيف المعدّل الجديد المعمول به حالياً والذي جرى تعديله في 2016-2017، فإذا نظرنا إلى الجدول رقم (2)، نجد أنّ

التعديل التثقيلي للعلامات فيه يُظهر بوضوح وجود فارق كبير مقارنة بالتوصيف القديم بين 2000 و2016 وخصوصاً على مستوى الإشكالية والتوليفة. إلّا أنّ شوائب كثيرة تعيب هذا التوصيف، حيث نلاحظ بمجرّد النظر إلى الجدول رقم (2)، أنّه جرى تثقيل العلامات وتنقيطها على معايير وكفايات مستعرضة وليس نوعية من مثل (فكرة تمهيدية أو نقد داخلي ونقد خارجي والتحدّث عن المكتسبات أي النظريات...)، فضلا عن القيام بتثقيل علامة للتوليفة مع الإبقاء على سؤال الرأي الذي يبدي فيه المتعلّم رأيه حول مسألة مستقلّة عن الإشكالية المطروحة، كأنّه يقوم بمعالجة إشكالية جديدة.

إنّ التقويم المستند إلى التوصيف الجديد المعدّل، لم يلحظ تثقيلاً يستند إلى كفايات مادّة الفلسفة الأساسيّة مقارنة بالتقويم المقترح، الذي بينّا فيه تثقيلاً يستند إلى كفايات المادة وليس إلى أفكار تمهيدية ونقد مبهم ومكتسبات تقوم على الحفظ. فالتثقيل ينبغي أن يلحظ الحجج والأدلّة العقلية في النقد، والمفاهيم والحجج داخل المكتسبات، وأسئلة النقلة بدلاً من الأفكار التمهيدية. وهذا لم يُعمل به في التوصيف الجديد المعدّل في 2016-2017 ربّما يعود لأسباب

تتعلّق بالتأهيل المهني للأساتذة في استخدام استراتيجيات وطرائق ناشطة ووسائل تعليمية تهدف إلى تدريب المتعلّمين على الكفايات المنهجيّة الأساسيّة لمادة الفلسفة. إنّ واقع التقويم المعمول به رسمياً في الوقت الحالي أيّ وفق التوصيف الجديد 2016-2017، يُبقي تعليم الفلسفة رهن الأساليب التقليدية في التعليم والتعلّم الذي يقوم على الحفظ والتذكّر، ولا يلتفت إلى التعلّم النشط القائم على التعليم والتعلّم بالكفايات لتحقيق الأهداف المبتغاة. الأمر الذي يشجّع أساتذة المادّة على البقاء في إطار الطرق المعتمدة والمعمول بها في تعليمها والتي تقوم على تلقين المعلومات وحفظها وإعادة استذكارها من قبل المتعلّم بدلاً من أن تقوم على الأساليب والطرائق الحديثة النشطة التي تهدف إلى تدريب المتعلّمين على اكتساب الكفايات الأساسية لمادّة الفلسفة.

إنّ الطرائق المُعتمدة والمعمول بها في تعليم وتعلّم مادة الفلسفة والحضارات تقوم على أساليب الحفظ والتلقين بدليل نظام التقويم المعتمد في هذه المادة، الذي لم يلحظ معايير تقوم على كفايات المادّة الأساسية، ما يؤدّي إلى صعوبة تحقّق بعض أهداف تعليم مادّة الفلسفة طبقاً لنظام التقويم المعتمد، وخصوصاً تنمية التفكير النقدي وتكوين فكر حرّ خلّاق، وممارسة السؤال الفلسفي. والسبب لا يعود إلى عدم الملاءمة بين الأهداف المرسومة ومحتوى الموضوعات فقط، إنّما إلى عدم استخدام طرائق حديثة نشطة تعتمد على وسائل تعليمية متنوّعة بهدف تدرّيب المتعلم على الكفايات الأساسية للمادة لاكتسابها.

وكانت التربية الحديثة قد انتقلت من التعليم بالأهداف إلى التعليم بالكفايات كما أشرنا سابقاً، لكن الطرق والأنشطة الحديثة التي تهدف إلى التدريب على الكفايات واكتسابها تتخطّى محتوى الموضوعات ومضامين الدروس. حيث يمكن ممارسة التعليم والتعلّم بالكفايات في كلّ المضامين والموضوعات دون استثناء مع الأخذ بالاعتبار عاملين هما :طبيعة المادة الدراسية، والبيئة الثقافية التي ينتمي إليهما المتعلّم. لذا فإنّ محتوى موضوعات مادة الفلسفة يجب أن تكون ذات طابع إشكالي من جهة، وتتلاءم مع ثقافة العصر من جهة ثانية.

يتبيّن أنّ منهج الفلسفة والحضارات تعتريه ثغرات عديدة منها ما يتعلّق بالأهداف المرسومة للمادة ومنها ما يرتبط بمحتوى المادّة وموضوعاتها البعيدة عن الطابع الإشكالي وبيئة المتعلم، خصوصاً في السنة المنهجية الثانية من المرحلة الثانوية. لكن المشكلة الكبرى في المنهاج تكمن في نظام التقويم المعتمد والطرق الآيلة في تطبيقه، كما تكمن في الطرق والأنشطة المعتمدة التي تؤدي إلى التلقين والحفظ. والدليل على ذلك هو ما يحصّله المتعلّمون في الامتحانات الرسمية، حيث تتجاوز نسبة النجاح 70% في بعض الأحيان بالاستناد إلى تقويم مزيّف يقوم على الحفظ والتلقين، وتتدنّ هذه النسبة فيما لو تمّ تطبيق تقويم يعتمد تثقيلاً للعلامات يستند إلى الكفايات الأساسيّة لمادة الفلسفة.

والجدير ذكره، أنّ محتوى الموضوعات التي يجري تقويم المتعلّم عليها في السنة المنهجية الثالثة بجميع فروعها هي ذات طابع إشكالي وبعضها يتلاءم وبيئة المتعلم وعصره، ورغم ذلك يبقى المتعلم بعيداً عن ممارسة التفكير الفلسفي الصحيح، ولا تتحقّق لديه بالتالي أهداف الفلسفة التي وضعها المنهاج وهي ممارسة السؤال الفلسفي وتكوين التفكير النقدي، وخلق فكر حرّ خلّاق. يعود سبب ذلك إلى عدم وجود نظام تقويم ينطلق من الكفايات الأساسيّة لمادة الفلسفة، ويأخذ في الاعتبار مختلف مستويات المعرفة التي تقاس من الأدنى إلى الأعلى باستخدام أفعال إجرائية ملائمة لتلك المستويات لتنمية مهارات التفكير الدنيا والعليا عند المتعلّم، ممّا يسمح لأساتذة مادّة الفلسفة استخدام طرائق نشطة حديثة تقوم على تدريب المتعلّم على اكتساب تلك الكفايات (الموضوعة، المفهمة، الأشكلة، الحجاج والتوليفة)، بدلاً من الإبقاء على الطرق المعتمدة والمعمول بها التي قد تكون سبباً في تشجيع المتعلّم على الحفظ والتذكّر والاكتفاء بمهارات التفكير الدنيا (حفظ، فهم، تطبيق).

الفصل الثالث

دور الوسائط المتعدّدة في اكتساب كفايات مادة الفلسفة

بعد عرض كفايات مادة الفلسفة الأساسيّة-المنهجيّة (المفهمة، الأشكلة، الحجاج، الموضوعة والتوليفة) وبيان أشكال تقويمها، ننتقل للبحث في هذا الفصل، في طرائق التعليم وأنواعها، خصوصاً تلك المعتمدة في تعليم مادة الفلسفة. وتبيان دور الطريقة المتمثّلة بالوسائط المتعدّدة وفاعليتها في رفع مستوى اكتساب تلك الكفايات وإظهار أهمّية تلك الوسائط بما تتضمّنه من صور حسّية متنوّعة في تكوين المفاهيم الفلسفية، ثمّ إظهار الدّور الذي سيضطلع به أستاذ الفلسفة في القرن الحادي والعشرين لجهة الكفايات والمهارات التي يمتلكها للنهوض بتعليم مادّة الفلسفة وبناء شخصية المتعلّم من أجل خلق فكر حرّ وناقد لديه ليساعده على تخطّي مشكلات الواقع وصعوباته.

1- الطرائق والوسائل التعليمية

لما كان المنهج في أيّ مادّة تعليمية يتألّف من أربعة عناصر أساسيّة بحسب عواضة، تسمّى مكوّنات المنهج: الأهداف والغايات، المحتوى، الطرائق والأنشطة، وأشكال التقويم، ولما كان من المتعذّر نقل أيّ معرفة أو محتوى لمادة دراسية معيّنة وتقويمها وتحقيق أهدافها من غير استخدام الطرائق والوسائل التعليمية الملائمة (عواضة، 2015)، كان لا بدّ لنا من إيلاء مكوّن الطرائق والأنشطة الأهمّيّة القصوى، خصوصاً في أعقاب المشكلات التي يعاني منها أساتذة تعليم الفلسفة ومنها نفور المتعلّمين من المادة وعدم تقبّلهم لها . الأمر الذي دفع بنا إلى البحث عن حلول تخفّف من هذه المشكلات، فجاءت فكرة بحثنا عن الوسائط المتعدّدة المتمثّلة بالصور الحسّية كوسائل تعليمية، يمكن أن تلعب دوراً أساسياً في تعليم وتعلم مادة الفلسفة عن طريق تفعيل اكتساب كفاياتها المنهجية، وتحقيق أهداف الفلسفة الأساسيّة وجعل المتعلّم أكثر قدرة على مواجهة مشكلات الحياة وتقديم الحلول المناسبة لها.

1-1- طرائق تعليم الفلسفة ومنهجيّاتها

تختلف الفلسفة في ميدان التربية والتعليم، عن سائر الحقول المعرفية الأخرى، بأنّ لديها منذ نشأتها نسقها الخاص الذي يميّزها عن الأنساق المعرفية الأخرى، والفلسفة منذ بداياتها أسسّت ولا تزال تعمل على بناء المنهجيات التربوية، حتى إنّنا لا نستطيع أن نجد فلسفة منذ سقراط خالية من أعمال التربية. وقد بنى الفلاسفة طرقهم ومنهجياتهم التربوية بالاستناد إلى العقل وحده، الأداة المعرفية الأساسية للتفكير الفلسفي. وقد جعل ذلك من الفلسفة منهجية ذاتها في مجال التعليم والتعلّم، أيّ إنّ للفلسفة خصوصية في هذا مجال. وقد أدّى ذلك إلى اعتبار بعض الفلاسفة أنّ الفلسفة منهجية ذاتها في مجال التعليم، ولديها طرق ومنهجيات فلسفية وتربوية خاصة بها تميّزها عن غيرها من المعارف الأخرى. إنّ واقعاً كهذا جعل بعض الفلاسفة يقول إنّ الفلسفة تعرف كيف تدافع عن نفسها بالاستناد إلى منهجياتها الخاصة من دون الاستعانة بمنهجيات أخرى (

(Cornu et Vergnioux,1992). إذاً، للفلسفة خصوصية ينبغي مراعاتها، ومفاهيمها لا تبنى فقط عبر طرق ووسائل بيداغوجية متعلّقة بعلوم التربية، إنّما من خلال طرائق ومنهجيات خاصة بها. يقول هيغل في هذا الإطار إنّ تعليم قواعد المنطق الصحيح الذي يميّز الخطأ من الصواب يبدأ من كيفية عمل الفكر ذاته، أيّ كيفية التفكير بصورة صحيحة، وهذا لا يتمّ إلّا من خلال الفلسفة وطرائقها الخاصة بها(Hegel,1963). يدلّ ذلك على أنّ للفلسفة خصوصية طرائقها ومنهجياتها في التعليم، ولا يمكن تعليم المفاهيم الفلسفية وقضاياها الكبرى إلّا بالانطلاق من الطرائق الفلسفية لكبار الفلاسفة. فما هي هذه الطرائق؟

1-1-1- الطريقة الحوارية السقراطية

تُعرف الطريقة السقراطية باسم الطريقة التوليديّة وهي الطريقة التي اعتمدها سقراط مع تلامذته وتعني توليد الأفكار من عقول طلابه عبر الحوار. والحوار يقوم على الجدل والإقناع ومقاربة الحجّة بالحجّة والتدرّج في طرح الأسئلة من البسيط إلى المعقّد، ثمّ إلى الإشكالية التي تعمل على دحض حجّة الخصم. لذلك عرفت هذه الطريقة باسم الطريقة السقراطيّة أو التوليديّة(بوز،1992). وتسمّى الطريقة الحوارية في علوم التربية بطريقة المناقشة وتعتبر كنموذج للحوار التربوي البيداغوجي وقد جعلها بعض التربويين من أمثال جون بياجيه في أولوية الطرق الناشطة الحديثة التي تتمحور حول المتعلّم وتجعله في صلب عملية التعليم والتعلّم(Piaget,1969). يجعل سقراط من الحوار طريقاً لبلوغ المعرفة عبر توليد الأفكار من العقول. ويعلن أكثر من مرّة أنّه لا يعرف شيئاً وأنّه ليس عالماً أو فيلسوفاً، وهمّه الوحيد أن يُخرج المعرفة من العقول انطلاقاً من الحوار والتخاطب (Platon, 1993)، ما يدلّ على أنّ الفلسفة ليست معرفة نختزنها في عقولنا، إنّما هي بحث عن المعرفة عن طريق إثارة التساؤلات والدهشة إزاء كل ما يحيط بنا.

يقوم المنهج السقراطي على قاعدتين هما التهكّم والتساؤل، التهكّم أيّ التظاهر أمام الخصم المتحاور بالجهل وعدم المعرفة لكي يجبره على التفكير وجعله كأنّه هو من وجد المعرفة بنفسه دون مساعدة أحد. وبعد أن يعجز المتحاور الخصم عن الوصول إلى المعرفة، تبدأ عملية طرح الأسئلة للبحث من جديد حول الموضوع المطروح (أفلاطون،2001). إذاً، على الأستاذ أن يطرح في البداية مسألة أمام طلّابه ويجعل منها موضوع الحوار، ثمّ يتظاهر أمامهم بجهله وعدم معرفته بهذه المسألة من أجل حثّهم على التفكير وزعزعة الأفكار الجاهزة لديهم، ثمّ يعمد المعلم إلى طرح التساؤلات والتدرّج فيها من السهل إلى الأصعب، وتكون الأسئلة موجّهة بحيث تحثّ الطالب على التفكير وتقوده إلى معرفة الموضوع المطروح بنفسه.

تعود هذه الطريقة إلى حوار سقراط مع "مينون" حول مفهوم الفضيلة. وما يميّز الحوار السقراطي هو أنّه يتمّ بين عقلين أو بين نفسين متقابلين حاضرين كلّ منهما أمام الآخر. وللحوار قواعد وشروط منها أنّ أيّ موقف لا يصبح صواباً إلّا بعد الفحص والاتّفاق، وأنّه يجب التركيز على ما هو مطلوب في البداية، ومن المفيد إعطاء أمثلة لما هو مطلوب الوصول إليه. كما أنّ الهدف من البحث الفلسفي هو الوصول إلى الكلّي والعام وليس الجزئي. وفي هذه الطريقة يمكن للمتحاور أن يعدّل

من مواقفه انطلاقاً إلى البحث الجديد، والمناقشة ينبغي أن تتمّ في جوّ من المرونة بعيداً عن المشاحنة والعراك لأنّ الهدف هو الوصول إلى الحقيقة، والحوار هو من أجل الاتفاق وليس من أجل الغلبة(أفلاطون، 2001).

وللطريقة السقراطية مزايا وعيوب. من حسناتها أنّها تعمل على تفعيل المشاركة في الصّف عن طريق الحوار الذي يعمل على حثّ المتعلّمين على التفكير وتوليد ما عندهم من أفكار، فيزداد اهتمامهم بمادّة الفلسفة خاصّة عندما يشعرون بأنّهم هم من ينتجون المعرفة بأنفسهم. كما أنّ الحوار الفلسفي في الصف ينشّط منهجيات التفكير الديداكتيكية القائمة على المفهمة والأشكلة والحجاج. فالحوار طريقة ديداكتيكية يعمل على ربط المفاهيم وصياغة الأسئلة لبناء الإشكالية حول قضيّة ما وسوق الحجج الدّاعمة لها(Tozzi, 2001). أمّا عيوب هذه الطريقة فهي إمكانية تحوّل الحوار إلى نقاش وجدال عقيم لا فائدة منه سوى إظهار التحدّي والغلبة والابتعاد بالتالي عن قواعد التفكير الفلسفي الصحيح، كما ينبغي على من يدير الحوار كالأستاذ مثلاً ألّا يتدخّل دائماً ويقوم بفرض آرائه على المتعلّمين ويبعدهم بالتالي عن التعبير عن أفكارهم واتّجاهاتهم تجاه معرفة أو قضية ما (أفلاطون، 2001). فالحوار له قواعد وشروط والأستاذ هو من يراعي تطبيق هذه الشروط، من حيث إنه يعرف كيف يدير الحوار ويوجّهه من خلال الأسئلة الموجّهة بغية حثّ المتعلّمين على المعرفة.

2-1-1- الطريقة التحليلية الديكارتية

يُشير ديكارت إلى هذه الطريقة في كتابه مقال عن المنهج أو حديث الطريقة الذي وضعه في عصر الاكتشافات العلمية الذي تأثّر به حيث أراد أن يقيم علماً يرتكز على دعائم فلسفية قويّة. ويُبنى على استدلالات عقلية يسودها الوضوح والتميّز حسب عبارة ديكارت. إنّه إنجاز منهجيّ يعتمد على العقل والمنطق لبلوغ الحقيقة (ديكارت، 2008). وتقوم هذه الطريقة على مبادئ عقلية ومنطقية بهدف بلوغ الحقيقة، وعلى كل باحث عن هذه الحقيقة أن يتّبع قواعد ديكارت التي أشار إليها في كتابه مقال عن المنهج التي تقوم على تحليل وتقسيم المسألة أو قضية ما من أجل فهمها فهماً صحيحاً وعميقاً(Carrel, 1995). إنّ استخدام العقل والنظر في أيّ مشكلة أو معرفة ما يجب أن ينطلق من تحليل هذه المشكلة وتقسيمها إلى أجزاء، فالمعرفة عقلية تجزيئية عند ديكارت، والطريقة التحليلية تعتمد على التقسيم والتحليل ثم الجمع والتركيب. لذا يعرض ديكارت أسس هذه الطريقة وخطواتها ويقول إنّ اتّباعها يجنّب النفس الوقوع في الخطأ ويبلغ بها المعرفة الصحيحة دون أن تضيع في جهود غير نافعة تقود إلى الضلال(ديكارت، 1985).

وقد وضع ديكارت أربع قواعد وأسس لتطبيق هذه الطريقة وهي قاعدة اليقين والبداهة، قاعدة التحليل والتقسيم، قاعدة التأليف والتركيب وقاعدة الإحصاء الشامل أو الاستقراء التّام (Descartes 1637). ويمكن للطريقة الديكارتية أن تُستخدم كطريقة أساسية في التعليم المدرسي بحيث يمكن لمتعلّمي مادة الفلسفة الإفادة من هذه الطريقة خصوصاً في فهم النصوص الفلسفية. فالنص الفلسفي يحتاج فهمه إلى تحليل عناصره وأجزائه والوقوف على مفاهيمه من أجل استخراج أفكاره الأساسية، ثمّ إعادة التأليف بينها للوصول إلى الأطروحة أو الفكرة الأساسية التي يدور حولها النص.

وللطريقة الديكارتية التحليلية عيوب ومزايا أيضاً، فمن حسناتها أنّها تعتمد على العقل والمنطق لبلوغ الحقائق وتساعد المتعلّم على تنظيم فكره وفهم النصوص الفلسفية من خلال تفكيكها وإعادة تنظيمها من جديد، كما تساعد هذه الطريقة على فهم بعض النظريات الفلسفية، فتحليل وتفكيك أيّ مشكلة أو مسألة يمكن أن يساعد على فهمها وحلّها(Russ, 2002). لكن لهذه الطريقة عيوب، حيث يُؤخذ على المنهج الديكارتي بأنّه ناقص ويركّز فقط على الأفكار دون الالتفات إلى فروع المعرفة الأخرى(جيدير، 2004). ونشير إلى أنّه قد نصادف أجزاء في النص تبدو مستعصية على الفهم والتحليل العقلي، ولا تُفهم إلا في إطار الكلّ أو البنية المتكاملة، أيّ أن يُنظر إلى الموضوع أو النص كوحدة مترابطة من أجل الوقوف على مفاهيمه، فالتحليل العقلي مهمّ لكنّه غير كاف بمفرده لبناء المعرفة.

1-1-3- الطريقة الديالكتيكية الهيغلية

بدأت هذه الطريقة مع أفلاطون وتسمّى بالجدلية وتعني فنّ التفكير أو فنّ التحاور، وهي طريقة للعلم ولا يجب أن تقتصر فقط على إفحام الخصم بل يجب أن تبحث عن الحقيقة. لكن ازدادت أهميّة هذه الطريقة مع الفيلسوف الألماني هيغل في فلسفته المثالية حيث اعتمد فيها على المنهج الديالكتيكي الجدلي (Janet, 1861). ويقوم الديالكتيك الهيغلي على مبدأ العقل الذي يوحّد الجزئيات في شمول عينيّ، فالعقل يحلّ المتضادات في تأليف أعلى. والجدل الهيغلي يبدأ من التناقضات الموجودة بين الأشياء. فالثنائيات تفرض الديالكتيك الذي يتجلّى في حلّ التناقضات في كلّ مرّة بتأليفات تنبثق منها تناقضات جديدة. وهكذا يتقدّم كل شيء في الأشياء كما في الروح. الحركة الديالكتيكية تنطلق من وجود فكرة تحمل في ذاتها نفيها أو نقيضها الخاص الذي يجعلها تتحوّل إلى فكرة أخرى تنفي ذاتها، فيتبيّن بعد ذلك أنّ هاتين الفكرتين ليستا سوى لحظتين لفكرة ثالثة تحتوي على الأولى والثانية بحيث ترفعهما في تأليف أعلى. هذه هي الحركة الديالكتيكية التي يسمّيها هيغل بالثلاثية التالية: قضية / طريحة، قضية / نقيضة، توليف أو توليفة(سرّو، 1993).

تطبّق المنهجية الهيغلية في مجال علوم التربية وخصوصاً في مجال تعليم الفلسفة، فعرض المفاهيم المتناقضة في النصوص الفلسفية يشكّل أساساً إشكالياً لبداية أيّ عمل فلسفي. كما أنّ اختيار النصوص المستندة إلى نظريات الفلاسفة المختلفة يكون بصورة متعارضة مع بعضها بغية مناقشتها والتوليف بينها. ويظهر تأثير الطريقة الجدلية بشكل واضح وجليّ في كتابة نص فلسفي، إذ تقوم هذه الطريقة على أسس أو دعائم ثلاث وهي أطروحة الموضوع، النقيض أو الأطروحة المعارضة، ثم التوليفة بين الأطروحتين المتعارضتين. فكلّ طرح أو أطروحة غير مكتملة، وتحمل نقيضها بذاتها وبالتالي تحتاج إلى نقد ونقاش. ومن هاتين الفكرتين المتعارضتين المتلازمتين يتولّد التوليف بينهما في وحدة أعلى أو تجاوز بطرح جديد يشكّل بدوره نقيضاً لفكرة أخرى وهكذا دواليك... (Parodi,1922). وهذا يعني أنّ لكلّ فيلسوف وجهة نظر تتمثّل في أطروحة معطاة في نص لهذا الفيلسوف، أطروحةٍ تمثّل قضية بهدف مناقشتها بقضية أو أطروحة مغايرة تكون مناقضة لها، ومن هذه المفارقة بين الأطروحتين تأتي التوليفة لتحلّ التعارض وتتجاوزه محاولة الخروج بقضية جديدة غير موجودة في الأطروحتين السابقتين مع أنّها متولّدة عنهما.

يتميّز المنهج الهيغلي إذاً، بأهمّيته خصوصاً في كتابة النص الفلسفي، حيث يُعدّ ضرورياً لتقييم المتعلّمين في الامتحانات في مادة الفلسفة. ويُعتبر الجدل مهمّاً في التفكير الفلسفي الذي يهدف إلى جمع التناقضات ويوحّدها في كلّ واحد. لكن هذه الطريقة تحوّلت إلى جمود أو تشيّأت وذلك عندما أصبحت تطبق كقاعدة جامدة هي عبارة عن: أطروحة، نقيضة، توليفة، وابتعدت بالتالي عن روح التفكير الهيغلي الذي يهدف إلى التطوّر الجدلي المتمثّل بالفكر المنطقي وديناميته الروحية المتحرّكة(Russ, 2002). لكن على الرّغم من ذلك ترى جاكلين روس أنّ التفكير الجدلي هو تفكير منطقي حيث يظهر فيه التماسك بين الأفكار والنص المطروح، وهو تفكير إبداعي يهدف إلى إبداع أفكار ومفاهيم جديدة، لذا هو تفكير خصب ونافع(Russ,2002). إذاً، يُعدّ المنهج الديالكتيكي الهيغلي من أهمّ المنهجيات المعتمدة في تعليم الفلسفة، وإذا كان من عيوب فيه فهي ترجع إلى كيفية تطبيق الطريقة لا إلى المنهج الهيغلي نفسه.

4-1-1- الطريقة النقدية الكانطية

تعود هذه الطريقة إلى الفيلسوفين الفرنسي رينيه ديكارت والألماني إيمانويل كانط. فالنقد أو الشكّ المعرفيّ أو المنهجيّ هو ذاك المنهج الذي اعتمده ديكارت عندما نقد كل شيء في العالم الخارجي. فلقد شكّ ديكارت في المعرفة التي تأتينا بها الحواس، وشكّ في كلّ وجود ماديّ، والشكّ أو النقد هو من أجل التخفيف من أخطائنا لبلوغ الحقائق والوصول إلى اليقين (ديكارت، 1985). أمّا النقد الذي أشار إليه كانط في كتابه نقد العقل المحض، فهو ليس نقداً للمعارف والطرق الفلسفية السابقة، بل هو نقد للعقل وملكاته المعرفية نفسها، بهدف كشف قدراته وإمكاناته وتوظيفها بشكل صحيح. وفي هذه السياق، يعتبر كانط «أنّ الطريقة النقدية تقوم على دراسة آلية عمل العقل، عن طريق تحليل وفحص مجموع قدراتنا الفكرية لمعرفة ما»(Kant, 1968,p.41). إنّ النقد بالمفهوم الكانطي ليس نقداً للفلسفة وتاريخها ومذاهبها وأنساقها المعرفية، إنّما هو نقد العقل للعقل أيّ نقد العقل لذاته، ومثوله أمام حكم ملكة النقد للكشف عن إمكانياته وقدراته المعرفية. إنّه النقد الذي ينبثق من ملكات العقل نفسه وإمكانية التفلسف انطلاقاً من الشروط والقواعد العامة لنظام العقل المحض الخالص. بهذا المعنى سيكون النقد متعالياً "ترسندنتاليا" أيّ إنّه نقد العقل نفسه وتحديد الشروط والقواعد القبلية للتفلّسف أو التفكّر. ويسمّي كانط النقد "ترسندنتالياً" كلّ معرفة تخصّ مفاهيمنا القبلية عن الموضوعات ولا تخصّ الموضوعات بصفة عامة(كانط، 1988). وبذلك يتجاوز كانط بمفهومه للنقد كلّ الذين سبقوه من حيث إن النقد أصبح يدور حول إمكانيات التفلّسف وليس حول الفلسفة.

ويرجع النقد الكانطي إلى الجهل الذي بدأ مع سقراط، لكنّه ليس جهلاً بطبيعة الأشياء أو ماهيتها أي جهلاً بطبيعة معرفتنا بالأشياء، إنّما الجهل الكانطي هو جهل بحدود العقل وإمكانية تناقضه مع ذاته تجاه عدد من الموضوعات. ففي الحالة الأولى يكون البحث في الموضوعات الخارجية بحثاً ديالكتيكياً يقوم على التعليم الجدلي وموضوعه التناقض الفكري مع الواقع، وفي الحالة الثانية يكون البحث نقدياً يقوم على التعليم المتعالي"الترنسندنتالي" وموضوعه البحث في القدرات الفكرية أي الشروط والقواعد التي يعمل بموجبها العقل. (Kant,1968). يتبيّن إذاً، أنّ النقد الذي دعا إليه كانط ينطلق من

استخدام العقل بكيفية مستقلّة وخاصّة، يتقصّى فيها المتعلّم المنابع الأولى لمعرفته، والتفلّسف هو ما يجب تعلّمه وليس الفلسفة، وليس السؤال هو ما الذي نتعلّمه من الفلسفة؟ أو ما هي الفلسفة الأفضل للتعلّم؟ إنّما السؤال هو كيف نتعلّم التفلسف؟ يقول كانط: «إنّ الروح الفلسفية الحقيقية، تُلهم من خلال ملكة النقد»(كانط، 1968،ص238). نجد أنّ الفلسفة عند كانط ليست حقيقة قائمة بذاتها كالعلم، إنّما هي نوع من الممارسة الفكرية وعملية عقلية متميّزة يسمّيها كانط التفلسف. ولقد كان كانط فيلسوفاً وبيداغوجياً في آن معاً، أراد أن يثير الروح النقدية في عقول طلابه بدلاً من أن يقدّم لهم معرفة جاهزة. لذا فإنّ منهجيته ليست بعيدة عن الطابع البيداغوجي والتربوي. لكن ما هي الأسس والمبادئ التي تقوم عليها الطريقة النقدية الكانطية والتي تسمح للمتعلم بأن يكتسب فعل التفلسف؟ تقوم هذه المنهجية على أربعة مبادئ أساسية تسمح للمتعلّم بالتفلسف وهي: استخدام المفاهيم، صياغة الإشكاليات، عمليات الحجاج، والتركيب النسقي، وسوف نوردها كما جاءت في كتاب نقد العقل المحض(Kant, 1968):

أولاً- استخدام المفاهيم: يميّز كانط في إطار استعمال المفاهيم بين طريقتين: "تحليلات المفاهيم" و"تحليل المفاهيم". طريقة تحليل المفاهيم، تعني تفكيك المفاهيم وتوضيحها بحسب مضمونها وسياقها الكلامي العملي، أمّا تحليلات المفاهيم على عكس ذلك، فهي القيام بتفكيك ملكة أو قوّة الفهم ذاتها لتحديد إمكانية وجود مفاهيم قبلية عند الإنسان(Kant,1968). لذا، يتبيّن أنّ المفاهيم تختلف عن الأفكار، فالمفاهيم أكثر تجريداً وتعالياً وتعميماً من الأفكار الأكثر قرباً من الواقع الحسّي.

ثانياً- طرح الإشكاليات: إنّ الإشكالية عند كانط هي العملية التي تفتح آفاق المتعلّم على خيارات متعدّدة وتفتح بالتالي آفاقه أمام التفكير وتخرجه من الأحادية، والإشكالية هي الحكم الذي يكون إثباته أو نفيه ممكناً، ويرى كانط أنّ القضية الإشكالية هي التي تعبّر عن إمكانية منطقية. والإشكالية تمثّل آفاق الممكن والفكر يتوقف ويموت إذا تخلّى عن تعدّد إمكانيات الحكم(كانط، 1988). بهذا المعنى تكون لحظة الأشكلة هي لحظة تفلسف بامتياز.

ثالثاً- الحجاج الفلسفي: يميّز كانط بين الحجاج في الفلسفة والبرهان في الرياضيات التي تستند إلى بديهيات ومسلّمات أوّلية. الحجاج في الفلسفة يستند إلى تحليل المفاهيم القبلية ويبحث عن المعرفة ضمن حدود الممكن، لذلك يطلق كانط على الدليل الفلسفي لفظة الحجّة، وعلى الدليل في الرياضيات لفظة البرهان. والحجّة في الفلسفة ليست دليلاً على إثبات قضية ما إنّما تعمل على توضيحها وإبراز شبكة تطبيقاتها وأوجهها المختلفة(Kant, 1970).

رابعاً- النسقية: يقصد بالنسقية أن يقوم العقل بالجمع والربط بين كل المعارف بحيث تتحوّل إلى نظرية متماسكة كما في العلم. إن المعارف المفكّكة والمشتّتة والمبعثرة لا تليق بالعقل وبالتالي تقلّل من قيمته. وتسعى الفلسفة بحسب كانط إلى الجمع بين المعارف وتوحيدها في إطار وحدة أو نسق متكامل من أجل تحقيق غايات العقل الأساسية وإعادة الاعتبار له (Kant,1968). إذاً، الغاية من التفلسف هي الوصول إلى النسقية التي تمثّل المرحلة الأخيرة من فعل التفلسف التي تجمع الأجزاء في وحدة متكاملة.

يتضّح من ذلك، أنّ كانط أوّل من افتتح منهجية بيداغوجية جديدة مغايرة تماماً لسابقاتها هي المنهجية أو الطريقة النقدية، التي تقوم على تعلّم التفلسف وليس الفلسفة. إنّ المتعلّم لا يمكنه تعلّم الفلسفة ولا تاريخها ولا نظريات الفلاسفة. وقد أراد كانط أن يحرّر المتعلّم من عبء التخبّط بنظريات الفلاسفة وتناقضاتها عبر ابتكار منهجية قائمة على النقد، نقد العقل لذاته من ذاته وهذا هو معنى التفلسف. لكن هذه المنهجية واجهت انتقادات من جهة ثانية ، إذ كيف يمكن تعلّم التفلسف بمعزل عن تاريخ الفلسفة ونظريات الفلاسفة؟ وكيف يمكن للمتعلّم ابتكار المفاهيم دون العودة إلى ما قام به الفلاسفة السابقون؟ فالمتعلّم بحاجة إلى بعض المعارف السابقة إلى جانب تعلّمه طريقة التفكير والتفلسف، وبالتالي لا يمكنه أن ينقطع عن تراثه الفكري والمعرفي نهائياً.

5-1-1- تعليم الفلسفة انطلاقاً من تاريخها

لا شكّ أنّ تعليم الفلسفة من خلال تاريخها يأخذ حيّزاً هاماً في فلسفة هيغل، حيث لا يمكن تعليم الفلسفة إلّا بالرجوع إلى تاريخ الفلاسفة ونظرياتهم وأفكارهم. ويُعدّ تاريخ الفلسفة المنبع الأساسي لتكوين المعرفة الفلسفية وإثبات تاريخيتها، وكل تكوين فلسفي يحتاج إلى معرفة تاريخ النظريات الفلسفية، والتاريخ الفلسفي هو وحده الذي يقود الفكر نحو إدراك الأفكار الفلسفية في تسلسلها(هيغل،1986). وفي هذا السياق، يعتبر ياسبرز في كتابه "المدخل إلى الفلسفة" أنّ تاريخ الفلسفة هو تاريخ ينطلق من لحظات تقوم على الوعي بالذات والحوار والنقاش وصراع الحقيقة والوهم، وهذا التاريخ الممتدّ من الفلسفة اليونانية يمثّل في مجموعه لحظات فريدة وعظيمة حيث بواسطته توصلّ الإنسان إلى الوعي بذاته، وهو أيضاً عبارة عن نقاش متواصل غير منقطع يظهر عبر القوى المتنازعة والمشكلات والأزمات التي تبدو أنّها غير قابلة للحلّ (Jaspers,1961)، ما يعني أنّه لا يمكن تجاهل تاريخ الفلسفة خلال عملية تعليم وتعلّم الفلسفة، لأنّ تاريخ الفلسفة يعمل على تنمية الوعي ورفع القدرة على الحوار والمناقشة مع الفلاسفة ونظرياتهم المعرفية.

ويعدّ تعليم الفلسفة من خلال تاريخها من أقدم الطرائق التعليمية في المجال الفلسفي، ويقوم هذا التعليم على عرض نظريات الفلاسفة منذ تاريخها الأوّل منذ سقراط وحتى يومنا هذا. ويهدف هذا التعليم إلى إطلاع المتعلّمين على نظريات الفلاسفة والأنساق الفلسفية التي حصلت في الماضي من أجل الإفادة منها في الزمن الحاضر. وفي هذا الإطار يعتبر لوك فيري أحد أهمّ المدافعين عن تاريخ الفلسفة، أنّ الهدف من تاريخ الفلسفة كما يقول هيغل هو العمل على تحليل وفهم ما هو قائم في الواقع وذلك بالإضاءة على الزمن الحاضر انطلاقاً من الماضي وتقويمه وإصدار حكم عليه، وهذا يحتاج من منظاره إلى الالتفات أكثر إلى نوع من التبليغ والنقل الممنهج لتاريخ الفلسفة، لأنّ «تاريخ الفلسفة لا يشبه أيّ تاريخ آخر، إنّه تاريخ فلسفة بامتياز منذ هيغل» (Ferry,1997,p.20-21). يتّضح من كلام لوك فيري أنّ تعليم تاريخ الفلسفة ليس مجرّد عرض لنظريات الفلاسفة وأفكارهم وأقوالهم الفلسفية كما هي، والطلب من المتعلّمين حفظها، إنّما تعليم الفلسفة ينبغي أن يتكيّف مع أهداف تعليم الفلسفة لا سيّما التفكير النقدي.

ويأتي كلام لوك فيري في معرض دفاعه عن تعليم تاريخ الفلسفة، ردّاً على الذين يرفضون هذا الشكل من التعليم معتبرين أنّ تعليم نظريات الفلاسفة ونقلها كما هي تعمل على تجميد قدرات العقل وملكاته المعرفية، وبالتالي تؤدّي إلى الابتعاد عن الحقيقة الهدف الأساسي من تعليم الفلسفة. لذلك ينقد كانط تعليم تاريخ الفلسفة عندما يقول: «لا يمكن أن نتعلّم الفلسفة ولا يمكن أن نحيط بها، وبالنسبة للعقل فإنّ أكثر ما يمكن أن يتعلّمه هو التفلسف» (Kant,1968,p.561). ويضيف كانط في هذا السياق، حيث يرى أنّ الإنسان لا يستطيع سوى التفلسف وهذا يعني إعادة التفكير والنظر في المدارس الفلسفية السابقة، ووجوب إعادة التفكير عقلياً في تاريخ الفلسفة (Kant,sans date). إن تعليم تاريخ الفلسفة ممكن عن طريق الجهد المبذول وتحمّل المشقّة، والتدرّب عليه أمر ممكن، لكن هذا يختلف على المستوى المدرسي، فأتباع هذا النمط يعملون بغية تقدم بطيء وحذر انطلاقاً من نقد ملكتهم المعرفية وصولاً إلى معرفة أكثر تطابقاً(Kant,1987). يتبيّن أنّ كانط يرفض كل المواقف والإلزامات والنظريات الفلسفية الخارجية التي تفرض من الخارج في تعليم الفلسفة بمعزل عن سيادة العقل. ويعتبر أنّ تعلّم التفكّر أو التفلسف لا يكون من خلال تعلّم محتوى أو نظام فلسفي سابق، بل من خلال العقل وملكاته المعرفية.

والمفيدُ ذكره أنّ تعليم الفلسفة ليس عبارة عن سرد تاريخي لمذاهب الفلاسفة ولا هو نظام ثابت من النظريات والمحتوى المقولب في قالب معيّن، وعلى المعلّم أن يعرف كيف ينوّع في المضمون المعرفي ويغيّر في شكل التعليم وأسلوبه بما يتلاءم مع مستويات المتعلّمين، وذلك ضمن لائحة مفاهيم معدّة مسبقاً(Tozzi,1992). انطلاقاً من ذلك، علينا أن نجمع ما بين تاريخ الفلسفة وبين تعلّم التفلسف باستخدام ملكات العقل، فتاريخ الفلسفة لا يمكن إغفاله وتجاهله لأنّه لا يمكن لفلسفة أن تلغي أخرى، والفلسفة هي بمثابة وحدة متكاملة تجمع ما بين الماضي والحاضر.

6-1-1- تعليم الفلسفة بالنصوص:

من أهمّ أشكال تعليم الفلسفة وطرائقها تعليمُ الفلسفة من خلال النصوص، وقد احتلّ هذا الشكل من التعليم مكاناً مرموقاً في تعليم الفلسفة في عصرنا اليوم. تعود أهمّية هذه الطريقة إلى نصوص الفلاسفة أنفسهم. فالخطابات الفلسفية لم تصل إلينا إلّا من خلال الكتابة أيّ عبر النصوص. والفلسفة لم تأت إلينا إلّا عبر الكتابة. وإذا كان سقراط نفسه لم يكتب، فهذا لا يمنع من أن تكون فلسفته مكتوبة، ولقد قام تلامذته وعلى رأسهم أفلاطون بتدوين هذه الفلسفة ووصلت إلينا عبر ما نسمّيه نصوص مكتوبة عبارة عن محاورات. إذاً، هناك علاقة وطيدة بين الفلسفة والكتابة، والفيلسوف ليس أكثر من مجرّد مؤلّف، وهو بمثابة قارئ أوّل لنصّه وبالتالي لا امتياز له مطلقاً على نصّه. لذا يرى رولان بارث، أنّ أنا(الذات) الفيلسوف هي نصّه المكتوب على الورق (Barthes,1973). يتبيّن لنا من علاقة الفلسفة بالكتابة أهمّية النصوص في تعليم الفلسفة، فالهدف من طرح النصوص في التعليم ليس الفيلسوف بحد ذاته، إنّما فلسفته وأفكاره ونظرياته الفلسفية. بهذا المعنى، فإنّ فيلسوفا كبيرا مثل أفلاطون، هو بمثابة قارئ ناقد لنصّه وأفكاره. لذا فإنّ التعليم بالنصوص يحقّق أهمّ أهداف تعليم الفلسفة وهو التفكير النقدي عند المتعلم، فالنصوص هي بمثابة مادّة التفكير التي تطرح أمام المتعلم. وتكمن أهمّية النصوص

في تدريس الفلسفة من حيث إنها تنقل المعارف والأفكار الفلسفية الواقعة في سياقها التاريخي إلى أذهان المتعلمين(Raffin,2002). إذاً، استخدام النصّ يشكّل المادة التي يتعامل معها المتعلّم أثناء التعليم.

والنصّ الفلسفي هو بمثابة وسيلة أو طريقة ندخل من خلالها إلى فكر الفيلسوف وعقله لمعرفة أسلوبه في التفكير والمنهجية التي أدّت إلى تشكيل نسقه الفكري المتكامل الذي يتّصف بعمق التفكير وترابط الأفكار وحبك الكلمات وتحليل النتائج وتبيان أسبابها وإتقان استخدام عمليات التفكير. وكلّ ذلك يخدم أهداف تعليم الفلسفة، ولا سيما التفكير النقدي والتفكير الذاتي الحرّ (بوز،1992). فالنص إذاً، يُعدّ وسيلة ضرورية لقيام الحوار بين القارئ المتعلّم وبين المؤلّف الفيلسوف، وتجري عبر هذا الحوار كلّ عمليات التفكير العقلية من شرح وتحليل ونقاش وتقويم.

إنّ المتعلّم القارئ لا يبحث في النصّ الفلسفي عن معلومة بقدر ما يبحث عن مفهوم أو مشكلة، وغالباً ما تتعارض وبيئته الثقافية والاجتماعية، ممّا يشكّل إحراجاً لديه لأنّه مجبر على أن يضع تمثلاته الثقافية تلك موضع نقد. إنّ الهدف من النصّ الفلسفي زعزعة الأفكار الجاهزة الموروثة عند المتعلّم وبالتالي العمل على تغييرها من خلال النّقد والشكّ بها على أنّها ليست صواباً أوحقيقة مطلقة(Tozzy,1992). بهذا المعنى، يحرّك النصّ الفلسفي بما يتضمّنه من استعصاء أو مشكلة فلسفية، ذهن المتعلّم في إطار نقدي يهدف إلى خلخلة الأفكار والمعتقدات الجاهزة لديه. يتّضح أنّ تعليم الفلسفة بالنصوص أمر ضروري لا غنى عنه في تعليمها وخصوصاً لجهة نقل المعرفة والتراث الفكري الفلسفي الحاصل عند الفلاسفة القدماء منذ ما قبل سقراط حتى يومنا هذا.

لكن من جهة ثانية لا تخلو هذه الطريقة من بعض العيوب والمشكلات. يقول ريكور في هذا الصّدد إنّ تحليل النصّ عبارة عن «ربط خطاب جديد بنصّ قديم» (Ricoeur,1998,p.152). هذا يعني أن ننظر إلى النصّ بعين النقد وبفكر قائم على تفلسف ينطلق نحو رؤية جديدة، وليس نقل معرفة الفلاسفة السابقين كما هي. فالحوار بين المتعلّم والنصّ يجب أن يتمّ من تفلسف قائم على فهم وتحليل وتركيب ونقد وتقويم بهدف فتح أفق جديد في المعرفة. ليس المطلوب من خلال التعليم بالنصّ نقل التراث الفلسفي إلى أذهان المتعلّمين كما حصل في السابق، إنّما فعل التفلسف المنبثق من عقل جديد.

وإذا كان الهدف من تعليم الفلسفة الوصول بالمتعلّم إلى التفلسف أي التفكير في قضايا العالم بطريقة متميّزة في الحجاج والبرهنة والتحليل والتركيب والنقد وغيرها... فإنّ ذلك لن يتحقق إلّا من خلال نصوص الفلاسفة الكبار أمثال أفلاطون وديكارت وكانط. هذه النصوص هي التي تنقل إلينا النظريات والأفكار والمذاهب الفلسفية التي يجب اكتسابها ومعرفتها من قبل المتعلّم. وتظهر أهمّية النص الفلسفي في تعليم الفلسفة في أنّه يشكّل الأداة الأساسية للحوار بين المتعلم والفيلسوف. ويهدف الحوار مع الفيلسوف عبر نصّه لا إلى التعرّف على تراثه الفلسفي ومضمونه المعرفي فحسب، إنّما إلى السير في النهج الفكري الفلسفي الذي يفتحه النصّ أمامنا وهذا هو معنى التأويل عند ريكور(Ricoeur,1986)، أي أن نفتح آفاقا جديدة في التفكير انطلاقاً من النصّ الفلسفي. لذا، فإنّ الهدف من تعليم الفلسفة عبر النصوص هو بناء

التفكير الذاتي انطلاقاً من النص. فالتفلسف كما يقول ياسبرز يعني المضي في الطريق الذي يتحقّق عبر التأويل وممارسته من خلال النصوص التي يتركّز عليها التأويل(Jaspers, 1961) . ونلفت إلى أنّه ليس الهدف من تعليم الفلسفة بالنصوص الوقوف على النص وقراءته وتفسيره فقط، إنّما الوصول إلى اكتساب مهارة الكتابة الفلسفية. ويتمّ ذلك عن طريق مراعاة مبدأ تربوي وهو التدرّج في التعليم والتعلّم لاكتساب مهارات التفكير الفلسفي من مفهمة وأشكلة وحجاج واحدة تلو الأخرى، ثمّ توظيفها بشكل متكامل في إنتاج نص فلسفي.

كما ينبغي أن يتميّز النص الفلسفي عن غيره من النصوص الأخرى بأنّه تناصّ على حدّ تعبير جوليا كريستيفا، أي أن يمتصّ النصّ الفلسفي مجموعة من النصوص يتفاعل معها وتذوب بداخله(Kristéva,1969)، ما يؤكّد أنّ أهمّ ما يميّز النص الفلسفي هو أوّلاً كونه يتفاعل مع نصوص أخرى، وثانياً أنّ النصوص التي يتفاعل معها هي الأخرى من نوعية مميّزة. فالخطاب الفلسفي لا يبنى من لا شيء، بل يتأسّس على أنقاض خطابات أخرى سابقة أو معاصرة، وأنّ علاقته بها هي علاقة معقّدة قائمة على الهدم والبناء أو التمثل والاستبعاد. وعلى الرّغم من خصوصية النصّ الفلسفي والصعوبات التي تعترض عملية التعليم بالنصوص، يبقى النصّ الفلسفي كأداة وطريقة تعليمية من أهمّ طرق تعليم الفلسفة، حيث يشكّل نقطة الوصل بين المؤلّف والقارئ ولا سبيل إلى التعرّف إلى التراث الفلسفي وتاريخه إلا من خلال الكتابة الفلسفية المعبّر عنها بالنصوص. تلك كانت أهمّ الطرائق التعليمية الخاصّة بالفلسفة التي اعتمدها الكثير من الفلاسفة في منهجياتهم بدءاً من سقراط،. وقد شكّلت الأساس الفلسفي لكلّ الطرائق والوسائل التعليمية التي وضعتها علوم التربية فيما بعد.

1-2- الطرائق التعليمية في علوم التربية:

لقد أفادت علوم التربية فيما بعد من جميع المنهجيات والطرائق الفلسفية التي جاءت على لسان أعظم الفلاسفة من سقراط وديكارت وهيغل وكانط وهوسرل وغيرهم.... وقامت بوضع طرائق ومنهجيات تربوية عامة مشتركة يمكن تطبيقها أثناء عملية التعليم- التعلّم وفي جميع المواد الدراسية بما فيها مادة الفلسفة. واعتُبرت الطرائق والأنشطة بمثابة نقطة الوصل بين محتوى أيّ منهاج دراسي وبين أهدافه، بحيث لا يمكن تحقيق الأهداف إلّا عبر الطرائق والأنشطة والوسائل، أو بمعنى آخر، لا يمكن نقل المحتوى المعرفي في أيّ مادة تعليمية إلّا عبر وسائل وطرق تعليمية مناسبة. وسوف نشير إلى مفهوم الطرائق التعليمية وأنواعها والتعلّم النشط وأهم الوسائل التعليمية ودورها في التعليم والتعلم بشكل عام.

1-2-1- مفهوم الطرائق التعليمية:

يُقصد بالطريقة التعليمية بوجه عام أنّها مجموعة من الإجراءات والخطوات الضرورية لتحقيق هدف ما. هي إجراءات منتظمة في مختلف المجالات الفكرية والعملية، لتحقيق هدف بأقصى سرعة وأكثر دقّة ممكنة. أمّا في المجال البيداغوجي والديداكتيكي فإنّ الطريقة التعليمية تعني مجموع الأساليب والتقنيات المعتمدة لاكتشاف معرفة أو حقيقة من أجل تأكيدها أو إيصالها(أحسينات،2008). إنّ طريقة التعليم هي عبارة عن خطّة عمل تحتوي على مجموعة من الإجراءات أو

الأنشطة وتهدف إلى تغيير سلوك المتعلّمين وتعديله بإكسابهم الخبرات التعليمية المنشودة(فودة،2006). كما تُعرّف طريقة التعليم على أنّها نظام من الإجراءات والعمليات المترابطة التي وافقت عليها الخبرة والعقل لأنّها أفضل الممكنات لنيل هدف مرجوّ(بوز،1992). يتبيّن لنا إذاً، أنّ طريقة التعليم هي مجموعة إجراءات وخطوات متّبعة من أجل تحقيق هدف معيّن في مختلف المجالات، بما فيها المجال التربوي الذي يكون فيه الهدف هو نقل المعرفة إلى أذهان المتعلّمين وتثبيتها بأقصى سرعة ممكنة ولفترة زمنية طويلة.

1-2-2- أنواع الطرائق التعليمية:

يصعب إيجاد تصنيف جامع لطرائق التعليم لعدّة أسباب من بينها، عدم التّحديد الواضح لمعنى كلمة طريقة، وعدم توحيد أسس التقسيم. كما أنّ طرائق التدريس والتعليم متداخلة بعضها ببعض وغير منفصلة تماماً، وعلى علاقة وثيقة بعملية التعلّم. ولكي تكون فعّالة يجب أن تتوافق مع عملية التعلّم، والطريقة الفعّالة هي الفعّالة في موقف معيّن(القلاّ، ناصر، وجمل، 2006). وتصنّف طرائق التعليم وفق معايير وأسس محدّدة تبنّاها العلماء في مجال التربية والتعليم. ومن هذه المعايير والأسس التي أجمع عليها علماء التربية: علاقة المعلّم بالمتعلّم، الوقت المخصّص، طبيعة المادّة التعليمية والتحصيل التعلّمي(الحيلة،2012)، ممّا يدلّ على أنّ طرق التعليم متعدّدة التصنيفات تبعاً لتعدّد الأسس المستمدّة منها التربوية والنفسية والفلسفية.

تُصنّف الطرائق التعليمية بحسب ديكورت على أساس أساليب الفعل التعليمي وأشكاله، وهي الأعمال الصفّية التي يقوم بها المعلّم في علاقته مع المتعلّم لتقديم محتويات الدروس، من أجل الوصول بالمتعلّم لتحقيق أهداف معيّنة. وينطلق ديكورت من ثلاثة عناصر رئيسية لتحديد أشكال الفعل التعليمي هي: أولاً، إنّ أنشطة التعليم والتعلّم تتعلّق بمحتوى المادّة التعليمية المقدّم للمتعلّم. ثانياً، إنّ الأنشطة والأساليب التعليمية تتأثّر بنوعية العلاقة بين المعلّم والمتعلّم. وثالثاً، إنّ اختيار هذه الأنشطة والأساليب يراعي الوصول إلى أهداف ينبغي تحقيقها من قبل المتعلّم (Decorte,1979). وانطلاقاً من ذلك يضع ديكورت أربعة أنماط أو أشكال تعليميّة هي: أنماط تلقينيّة تعتمد على الإلقاء والمحاضرة، أنماط حوارية تقوم على الحوار العمودي والحوار الأفقي، أنماط البحث والمهام التي تعتمد على مهمّات مغلقة ومهمّات مفتوحة، أنماط العمل الجماعي التي تعتمد على التعاون والحوار والمهام. ويقدّم ديكورت توضيحاً لهذه الأشكال أو الأنماط من خلال تقسيم أساليب المعلّمين في الصّف على ثلاثة مستويات: المستوى المعرفي يكون فيه المعلّم ملقّناً ومنظّماً للمعرفة أو محاوراً ومنشّطاً. المستوى العملي، يكون فيه المعلّم مسيّراً وضابطاً. المستوى الاجتماعي يكون فيه المعلّم متسلّطاً وآمراً أو متقبّلاً منفتحاً على آراء المتعلّمين. وينطلق ديكورت في هذا التصنيف من ثلاثة متغيّرات: الأهداف، المعلّم، المتعلّم. وعليه، يمكن تصنيف الطرائق إلى أربعة طرائق أساسيّة هي: الطريقة الإلقائية، الطريقة الحوارية، طريقة المهام أو البحث، وطريقة العمل الجماعي(DeCorte,1979). وعلى هذا النحو، تتفرّع طرائق التعليم من هذه الأشكال الأربعة وهي الطرائق الإلقائية

أو التلقينية، الطرائق الحوارية، طرائق البحث والمهام، وطرائق العمل الجماعي. ويتفرّع عن هذه الطرائق الأساسيّة طرائق أخرى فرعية منها: المحاضرة، وحلّ المشكلات، والمناقشة، وطريقة المشروعات... إلخ.

1-2-3- الطرائق التعليمية في إطار التعلّم النشط

1-2-3-1- مفهوم التعلّم النشط:

إنّ التعلّم النشط هو أحد المصطلحات التربوية الحديثة التي ظهرت في بداية القرن العشرين، وأضحى محطّ اهتمام التيارات التربوية الحديثة نظراً لما له من تأثير إيجابي على على التعليم والتعلّم، وتكوين شخصية المتعلّم على المستوى النفسي والاجتماعي والفكري. والتعلّم النشط ليس فكرة جديدة، حيث تعود جذوره إلى الفلسفة اليونانية، إلى سقراط الذي اعتمد على الطريقة الحوارية، وهي البحث عن حلول لمشكلة معروضة أمام المتعلّمين، من خلال إثارة مجموعة من التساؤلات ليس من أجل تقديم أجابات جاهزة، بل من أجل تحفيز التفكّر أو حثّ المتعلّمين على التفكير في المشكلة المطروحة(فاعور، 2009).

وقد كثرت التعريفات في التعلّم النشط ولعلّ أبرزها ما جاء به لورنزن الذي اعتبر أنّ التعلّم النشط هو طريقة للتعلّم تسمح بالمشاركة والتفاعل بين المتعلّمين في مختلف الأنشطة الصفّية، بحيث تنقلهم هذه المشاركة من مستوى الإصغاء والتلقين، إلى دور المشاركة الفاعلة وأخذ المبادرة في الأنشطة المختلفة بين المتعلّمين، بينما يقتصر دور المعلّم فيه على الموجّه والمشجّع فقط، فهو يعمل على توجيه المتعلّمين على اكتشاف المواد التعليمية من أجل فهم أفضل للمنهج. ويشمل التعلّم النشط مجموعة طرائق وتقنيات وأساليب تعليم وتعلّم متنوّعة مثل طرق المناقشات الصفّية لمجموعات صغيرة، وتمثيل أدوار مختلفة، وعمل مشروعات بحثية، وطرح أسئلة موجّهة وأفقية من أجل حثّ المتعلّمين على التفكير الذاتي الحرّ بإشراف المعلّم(Lorenzen,2006). كما يعني التعلّم النشط كل سلوك تعلّمي يقوم به المتعلّم داخل الصفّ أو خارجه يقوم على الإصغاء الإيجابي بدلاً من الإصغاء السلبي أو التلقين، والإصغاء الإيجابي يساعد المتعلّمين على فهم ما يسمعونه من خلال المشاركة الفاعلة وكتابة الأفكار والتعقيب والتعليق على الشروحات التي يقدّمها المعلّم، وتطبيق كل ما تعلّموه عبر الأنشطة والتمارين لعمل المجموعات، في مواقف حياتهم العملية المختلفة أو في حلّ المشكلات التي تعترض حياتهم اليومية(Paulson,and Faust, 2006). يتبيّن لنا أنّ التعلّم النشط يركّز على المتعلّم ويجعل منه محور العملية التعليمية- التعلّمية، فكلّ الأنشطة والطرائق أصبحت تدور حول المتعلّم الذي تحوّل فيه دوره من الإصغاء والتلقّي السلبي الذي كان سائداً في التعلّم التقليدي، إلى الإصغاء الإيجابي من خلال المشاركة والتفاعل الحقيقي المباشر. أمّا المعلّم فقد تحوّل دوره في إطار التعلّم النشط من الواعظ المحاضر إلى الموجّه المرشد في إدارة عملية التعليم والتعلّم.

1-2-3-2- أهمية التعلّم النشط:

تعدّدت الطرائق التعليمية في إطار التعلّم النشط الذي أصبح ضرورة ملّحة في كلّ عملية تعليمية- تعلّمي‌ة وخصوصاً في العصر الذي نعيشه. إنّ متعلّم اليوم يختلف عن أسلافه السابقين، فاتّجاهاته تميل نحو التكنولوجيا والوسائل التقنية الحديثة والبيئة التعليمية التعلّمية التي تقوم على الاستخدام التكنولوجي والتقني للأجهزة والأدوات الملائمة للتعلّم النشط (Mecarthy and Anderson,2000). وتبرز أهمّية التعلّم النشط في أنّ المشاركة والتفاعل النشط بين المتعلّمين يقوّي التعليم والتعلّم لديهم أيّاً تكن البيئة الصفّية التي يتمّ فيها التعلّم (Harasim, et al,1997). كما أنّ الأنشطة المتنوّعة المعتمدة في التعلّم النشط تقلّل من التعلّم السلبي مثل الإصغاء السلبي أو التلقّي السلبي. إنّ التعلّم النشط يساعد المتعلّم على أخذ وتدوين المعلومات والملاحظات طيلة وقت الحصّة، ممّا يثير دافعيته للتعلّم ويجعله أكثر تفاعلاً ومشاركة (Carroll and Leander, 2001). لذا فإنّ تشجيع المتعلّمين على التشارك والتفاعل مع الأنشطة المتنوّعة مثل المناقشة والحوار وطرح الأسئلة والوسائل التوضيحية الخاصّة بكل مادّة تعليمية، لا يؤدّي إلى تخزين المعلومات بشكل أفضل فقط، إنّما يساعد كذلك على تنمية قدرات التفكير الإبداعي لديهم(Myers and Jones, 1993). يظهر من ذلك أنّ التعلّم النشط يحتاج إلى جهود فكرية من جانب المتعلّم، ويؤمّن له وسائل وأدوات تحفيزيّة متنوّعة تساعده على التطبيق الفعلي للتعلم البنّاء والفاعل كما يساعد على تغيير اتّجاهات المتعلّمين تجاه أيّ معرفة أو مادة دراسية معيّنة.

وتبرز أهمّية التعلّم النشط في تعليم وتعلّم الفلسفة في كونه يجعل متعلّم المادّة محور العملية التعليمية والتعلّمية، بحيث ينمّي عنده التفكير الذاتي نحو استقلالية الأحكام والبعد الحسّي النقدي ويحوّله من مجرّد متلق للمعرفة إلى منتج ومبدع لها. فالتعلّم النشط يخاطب المتعلم بكليّته المعرفية والوجدانية العاطفية والحركية. يقول أفلاطون إنّ الإنسان يتكوّن من ثلاث قوى هي العاقلة والنفسية والجسمية(أفلاطون- الجمهورية، 1994). لذا فإنّ التعلّم بالطرق التقليدية لا يتلاءم مع تعليم وتعلّم الفلسفة، واكتساب التفلسف قد يحصل عبر استخدام الصورة الحسّية الإلكترونية التي تستثير المتعلّم بجوانبه كافة. وقد استخدمنا التعلّم النشط في بحثنا من خلال استخدام الوسائط المتعدّدة حيث جرت مخاطبة عقل المتعلّم من خلال المضمون والنصوص المطروحة في الوسائط المتعدّدة، ووجدانه عبر استخدام الصوت والصورة بأنواعها المختلفة، وسلوكه الحركي من خلال مشاركته في إنتاج النصوص المكتوبة وإعادة صياغتها بعد تصحيحها.

والتعلّم النشط ليس ضرورياً ومفيداً للمتعلّم فقط، بل هو ضروري للمعلّم أيضاً، بحيث يساعده على اختيارالأسئلة والمعلومات من مستويات متفاوتة كي تراعي الفروق الفردية بين المتعلّمين، كما يفسح التعلّم النشط المجال أمام المتعلّم والمعلّم على حدّ سواء، ويوفّرالمتعة في التعليم والتعلّم ويحثّ على التفكير ويبعدهم عن الشعور بالرتابة والملل أثناء القيام بالأعمال والمهمّات الصفية (Shenker, & al, 1996).

1-3- الوسائل التعليمية:

1-3-1- مفهوم الوسائل التعليمية

يمكن تعريف الوسائل التعليمية على أنّها مجموعة من المعدّات والأدوات والأجهزة المستخدمة في عملية التعليم والتعلّم، يشارك فيها المعلّم والمتعلّم على السّواء، لاكتساب المعرفة والوصول إليها داخل الغرفة الصّفية أو خارجها من أجل تطوير التعليم والتعلّم (الحيلة،2012). وتعرّف الوسائل التعليمية أيضاً بأنّها مجموعة المواد والأجهزة الملائمة للتعليم، والأشخاص والمواقف المستثمرة في استراتيجية التعليم، من أجل تسهيل العملية التعليمية والتعلّمية، وتحقيق الأهداف التعليمية المرسومة في كل مادّة تعليمية (زيتون،2001). كما يمكن تعريفها على أنّها الأجهزة والمعدّات والأدوات التي يستخدمها المعلّم داخل الصفّ أو المدرسة، لتنشيط دور المتعلّم وتحويل المعرفة من التجريدي إلى الحسّي، لتحقيق الأهداف التعليمية المرسومة للمادّة(عسقول، 2003).

يتبيّن لنا أنّ الوسائل التعليمية لا تقتصر على المعدّات والأدوات والأجهزة المستخدمة في عملية التعليم والتعلّم، بل تتعدّاها لتشمل الأشخاص والمواقف والوضعيات وأساليب التقويم المستخدمة لتحقيق الأهداف التعليمية. فالمفهوم الواسع للوسائل التعليمية يشمل كلّا من المعدّات والأدوات والأساليب والطرق التي تسير مع التخطيط والتنظيم والتنفيذ والتقويم. لذا فالوسائل التعليمية هي عملية ممنهجة منظّمة لدفع عملية التعليم والتعلّم إلى الأمام.

1-3-2- أنواع الوسائل التعليمية وأصنافها:

تصنّف الوسائل التعليمية على الشكل التالي:

1-3-2-1- الوسائل التعليمية تبعاً لحواس المستخدمة(السيد،2002):

- وسائل تتوجّه إلى حاسّة البصر كالصّور والألوان وتسمّى وسائل بصرية.

- وسائل تخاطب حاسّة السمع مثل التسجيلات الصوتية والأوديو وتسمّى وسائل سمعية.

- وسائل تعتمد على السّمع والبصر معاً كالفيديو والأفلام المتحرّكة(Movie maker) والوسائط المتعدّدة وتسمّى جميعها وسائل سمعية بصرية.

1-3-2-2- الوسائل التعليمية وفقاً للمجموعة المستهدفة:

إنّ استخدام الوسائل التعليمية ينبغي أن يكون متلائماً مع الفئة المستهدفة أي مع مجموع المتعلّمين في القاعات الصفّية، فالكومبيوتر مثلاً من المفيد استخدامه في التعليم الفردي أو الثنائي، أمّا الشفافيات فيحسن استخدامها في التعليم الجماعي (حمدي،1999).

1-3-2-3- الوسائل التعليمية تبعاً لطبيعة الخبرة:

تتعدّد الوسائل التعليمية تبعاً للخبرات وطبيعة كل منها وهي على أنواع: تجريدية أو مجرّدة، حسّية، واقعية. ولكلّ نوع من هذه الخبرات وسيلة تعليمية تلائمها، فالتجريدية تُكتسب بالوسائل الرمزية أو الرموز، والحسّية تكتسب بالصّور، والواقعية تكتسب عبر القيام بالزيارات واستخدام العيّنات. أمّا أنواع الوسائل التعليمية فهي كثيرة، حيث تُعتبر السبورة أو اللوح من أهم الوسائل التعليمية التي يلجأ إليها المعلّم للشرح والتوضيح وكتابة ملخّص محتويات الدّرس، كما يستعين بها المعلّم طوال عملية التعليم لتوضيح مفاهيم الدرس وحلّ الأنشطة كي لا يقتصر شرحه على الجانب النظري المجرّد. كما يعدّ الكتاب المدرسي الوسيلة الثانية من حيث الأهمّية بعد اللوح، فمنه يتلقّى المتعلم معارفه واتّجاهاته بعد المعلّم. فبداية عملية التعليم تبدأ بالمعلّم وتستمرّ عبر الكتاب المدرسي لتتحقّق غاياتها وأهدافها. إضافة إلى تلك الوسائل يوجد وسائل أخرى: كالخرائط، والصّور، والأفلام، والتسجيلات، والحاسوب والوسائط التعليمية المتعدّدة وغيرها(بوداود حسين،2006).

1-3-3- أهمّية الوسائل التعليمية:

تظهر أهمّية الوسائل التعليمية من خلال تأثيرها في عملية التعليم والتعلّم لجهة المعلّم والمتعلّم والمادّة التعليمية. فاستخدام الوسائل التعليمية في عملية التعليم والتعلم، يفيد المعلّم ويساعده على تحسين أدائه وتسهيل نقل المحتوى المعرفي إلى المتعلّمين، كما تجعل المعلّم أكثر قدرة على التخطيط والتنفيذ والتقويم، كما تساعده على عرض المادة التعليمية وتوضيحها وحسن تقويمها وتنفيذها. ويمكن للوسائل التعليمية أيضاً أن تساعد المعلّم على إثارة الدّافعية وتشجيع المتعلّمين، عبر القيام بالأنشطة التعليمية المتنوّعة لحلّ مشكلات الحياة اليومية واكتشاف الحقائق(الحيلة،2012). كما أنّ استخدام الوسائل التعليمية ينعكس إيجاباً على المتعلّم داخل الغرفة الصفّية ويغني تعلّمه، من حيث إنها تنمّي فيه روح الاستطلاع والاستكشاف وتحفّزه على التعلّم، وتعمل على تشجيعه على المشاركة والتفاعل الفردي والجماعي، خاصة إذا كانت الوسائل من الأنواع المسلّية. كما تستثير الوسائل التعليمية المتعلّم وتحفّزه وتشوّقه للتعلّم، ممّا يساهم في زيادة دافعيته والمبادرة بأنشطة تعليمية مختلفة لحلّ المشكلات. إنّ مشاهدة المتعلم لفيلم تسجيلي أو وثائقي أو فيلم من نوع Movie Maker مثلاً، يستثير اهتمامه ويحفزّه نحو موضوعات الدّراسة ويفتح له آفاقا جديدة في المعرفة والتعلّم (السيد،1997).

كما تظهر أهمّية الوسائل التعليمية في العملية التربوية وفي التحصيل الدراسي من خلال الدور الذي يلعبه الإحساس والإدراك، من حيث إن التعلّم الفعّال يقوم على إدراك المثيرات التي يستقبلها المتعلّم في بيئته. فهناك شروط عديدة تُحدث إدراكاً جيداً وفعالاً ينعكس على المتعلم بشكل أفضل ومن أهمّ هذه الشروط، توفير بيئة غنية بالمثيرات الحسّية(العتوم، 2004)، من مثل استخدام الوسائط والوسائل التعليمية بما يتلاءم مع تطوّر العصر. والوسائط المتعدّدة واحدة من هذه الوسائل التي تستطيع أن تحدث إدراكاً قوياً عند المتعلّم من خلال مخاطبة حواسّه مجتمعة ممّا يرفع من مستوى تحصيله الدراسي وإنتاجه التربوي. وقد أثبتت الدراسات والتجارب أنّ استخدام الوسائل التعليمية في عملية التعليم والتعلّم، يختصر الوقت ويقلّل الجهد لدى المتعلّم. وأشارت الدراسات أيضاً إلى أنّ التعلّم يتمّ في الدّماغ الذي يقوم بتجميع المعلومات الآتية من العالم الخارجي عبر الحواس الخمس التي تتفاوت في قدرتها على استقبال صور الأشياء والمعلومات بحيث تشكّل حاسّتا البصر

والسمع النسبة الأكبر لجهة تلقي واستقبال المعلومات (الحيلة،2012). وانطلاقاً من ذلك، نعتقد أنّ استخدام الوسائط المتعدّدة بما تتضّمنه من وسائل متنوّعة كالصور والأفلام المرئية والمسموعة إضافة إلى الرسوم والنصوص المعروضة من شأنه أن يجعل المتعلّم أكثر تفاعلاً وأكثر دافعية ومشاركة في الدّرس الفلسفي ويرفع بالتالي من مستوى اكتساب الكفايات الأساسيّة لمادة الفلسفة.

2- الوسائط المتعدّدة

مع الثورة التكنولوجية الهائلة والمتسارعة التي شهدها العالم في الآونة الأخيرة، أضحى الاعتماد على الكومبيوتر والبرامج الإلكترونية شيئا ضروريا وأساسيا في كلّ المجالات بما فيها المجال التعليمي والتعلّمي للوصول إلى تحقيق الأهداف التعليمية في أسرع وقت وأكثر دقّة ممكنة. فالعملية التعليمية- التعلّمية لم يعد الهدف منها التلقين، إنّما زيادة قدرات المتعلّم العقلية من أجل أن يصبح أكثر قدرة على مواجهة مشكلات الحياة اليومية. لهذه الأسباب كان لا بدّ لنا من استخدام طرائق ووسائل تعليمية حديثة يمكن من خلالها تثبيت وترسيخ ما تمّ تعلّمه من معارف ومعلومات بطريقة تبقى في الذهن لفترة طويلة، من مثل استخدام الوسائط المتعدّدة التي تمّ تنفيذها في تجربة بحثنا. وسوف نتعرّف على ماهية الوسائط المتعددة وأهمّ خصائصها وشروط استخدامها وأهمّيتها والأدوار التي يمكن أن تؤدّيها في عملية التعليم والتعلم بشكل عام وفي الدرس الفلسفي على وجه الخصوص.

2-1- ماهية الوسائط المتعدّدة:

إنّ كلمة الوسائط المتعدّدة تتكوّن من لفظتين: Multi و media، لفظة Multi تعني المتعدّدة، و media تعني وسائل أو وسائط. فالوسائط المتعدّدة تصبح استخدام مجموعة من الوسائط أو الوسائل مثل دمج الأصوات مع الصور والأفلام والفيديو والرسوم بشكل متفاعل من أجل الوصول إلى جعل عملية التعليم والتعلّم أكثر فعالية وتأثيراً لدى المتعلّمين (عفانة والخزندار،2004). وتُعرّف الوسائط المتعدّدة بأنّها عملية تتكامل فيها مجموعة عناصر أو وسائل متعدّدة (كالصوت والصورة والفيديو والنصوص والرسوم...) بشكل متناغم ومنسجم، لتصبح النتائج أكثر فائدة ممّا لو تمّ الاكتفاء بوسيط أو وسيلة واحدة (Mishra and Sharma,2004). والوسائط المتعدّدة هي واحدة من أنظمة الاتصال الإلكترونية المتفاعلة التي يمكن ابتكارها واستخدامها من خلال الكومبيوتر لحفظ واسترجاع المكتسبات والمعلومات المطلوبة من خلال شرائح وبرامج يُعبّر عنها بلغة مكتوبة ومسموعة وبالموسيقى والأشكال المرسومة والصور الثابتة والمتحرّكة وأفلام الفيديو وMovieMaker وغيرها (Gayeski,1993). كما يمكن تعريف الوسائط المتعدّدة أيضاً بأنّها عبارة عن برمجيات حاسوبية يتمّ من خلالها استخدام النصوص المكتوبة مع الصوت والموسيقى، والصور المتنوّعة التي تحتوي على الرّسوم والخرائط وصور الأشكال والألوان، مع النصوص والرسوم المتحرّكة وأفلام الفيديو بمختلف أنواعها، في كلّ الأوقات وبشكل متسلسل(الفار،2000). والوسائط المتعدّدة هي طريقة اتصال مع الكومبيوتر يتمّ فيها جمع المادّة التعليمية أو المحتوى المعرفي للمادّة وإظهاره بأساليب مختلفة، قد تكون مرئية ومكتوبة ومرسومة وسمعية وتصويرية ومتحرّكة(قنديل، 2001). كما يمكن أن تكون الوسائط المتعدّدة عبارة عن مجموعة من النصوص والصور الثابتة والمتحرّكة والأصوات وأفلام الفيديو والرسوم المعروضة بواسطة الكومبيوتر بشرط التحكّم بها وتوجيهها من قبل المستخدم(أبو سعود، 2000).

وهناك من يُعرّف الوسائط المتعدّدة على أنّها مجموعة عناصر ومكوّنات متداخلة فيما بينها وتتفاعل مع بعضها البعض لتصبح قابلة للتطبيق. وهذه العناصر تُعرض بأساليب وأشكال عديدة مثل النصّ والصور الثابتة والمتحرّكة والصوت وأفلام الفيديو المتنوّعة (شلباية وآخرون،2002). وأخيراً، يُفهم من الوسائط المتعدّدة أنّها نوع من الدمج بين الكومبيوتر والوسائط المتنوّعة لتشكيل بيئة تفاعلية تكاملية متشعبة، تحتوي على النص الكتابي والصور والرسوم والموسيقى والفيديو المتنوّع بحيث ترتبط فيما بينها بصورة متشعبة ومتفاعلة بواسطة الرسومات (عيادات،2004). يتبيّن إذاً أنّ الوسائط المتعدّدة يمكن أن تكون عبارة عن برامج حاسوبية تستخدم في عملية التعليم والتعلم من خلال عرض المادة التعليمية عبر وسائل ووسائط متنوّعة مثل الصورة والصوت والنصوص المكتوبة وأفلام الفيديو وMovieMaker والموسيقى والرسوم، بشكل مندمج ومتفاعل ومتناغم من أجل تحقيق الأهداف المرسومة للمادّة التعليمية.

2-2- خصائص الوسائط المتعدّدة:

إنّ أهمّ ما يميّز الوسائط المتعدّدة هي أنّها يمكن استخدامها في جميع المراحل التعليمية، ومع المتعلّمين كافة على اختلاف فئاتهم وأعمارهم ومستوياتهم، وهي ليست بديلاً عن المعلّمين أو الكتب المدرسية. وتعتبر الوسائط المتعدّدة وسائط أساسية في العملية التعليمية - التعلمية التي عناصرها كلّ من المعلّم واللّوح والكتاب، وهي وسائل معينة في العملية التعليمية مثل الوسائل البصرية والسمعية، والبصرية- السمعية. فالوسائط المتعدّدة هي جزء مكمّل لما يتضمّنه المنهج من مواد تعليمية لا تنفصل عنه، وليس الهدف منها الترفيه والابتعاد عن عناء وتعب الدراسة الأكاديمية(الفار،2000). وتُعدّ الوسائط المتعدّدة برامج تساعد المتعلم للحصول على خبرات منوّعة، وتشترك هذه البرامج في مجموعة خصائص تساعد في الحصول على خبرات متنوّعة لتحقيق الغايات والأهداف التربوية، ومن أهمّ خصائصها (مرعي، 2009):

- التفاعلية: يُقصد بالتفاعلية عملية التاثير والتأثّر في التعامل مع برمجيات الكمبيوتر متعدّدة الوسائل والوسائط.

- التكامل: لا بدّ للوسائط المتعدّدة أن تُحضّر بشكل صحيح وتُدمج بشكل محترف لتحقيق الغاية المنشودة.

- الفردية: تعني التفصيل والتجزئة في الأساليب والوضعيات التعليمية للتغلّب على الفروق الفردية بين المتعلمين والوصول بهم إلى اكتساب الأهداف التعليمية المنشودة، وفقاً لاستعداداتهم وقدراتهم.

- التنوّع: توفّر الوسائط المتعدّدة مناخا تعلّميا يقوم على التنوّع بحيث يجد كل متعلم فيه ما يتلاءم مع قدراته واتّجاهاته.

- الإتاحة: يُقصد بها أنّ الوسائط المتعدّدة تتمتّع بإمكانات هائلة تسمح للمستخدم أو المعلّم أكثر من طريقة أو أسلوب للاستخدام.

- الرقمنة: يُقصد بالرقمنة نقل الصوت والأفلام والموسيقى من الطابع التنظيري إلى الطابع الرقمي الذي يمكن تخزينه وتقديمه وعرضه أمام المتعلم بواسطة الكمبيوتر.

- التزامن: يعني التزامن أن تكون التواقيت متناسبة ومتداخلة مع العناصرالمتنوّعة الموجودة في برامج الوسائط المتعدّدة للتتناسب مع التقديم والعرض واستعدادات المتعلّم.

- المرونة: وهي أهمّ ما يميّز تكنولوجيا الوسائط المتعدّدة، والمرونة متعدّدة الاستخدامات فقد تكون في مرحلة الإنتاج أو الإعداد للبرامج، وهناك مرونة أخرى يشعر بها المعلم أو المستخدم في مرحلة العرض.

ومن خصائص الوسائط المتعدّدة أيضاً أنّها لا تنفصل عن قدرات المنهج لأنّها جزء متكامل فيه، ويمكن استخدامها في المراحل التعليمية كافة ومع كلّ المتعلمين على اختلاف مستوياتهم الذهنية وأعمارهم(عفانة وآخرون، 2005). ويمكن أن نختصر الخصائص التي تميّز الوسائط المتعدّدة بخاصيتين أساسيتين هما: التكامل والتفاعل، بحيث تظهر الوسائل المختلفة كالصوت والصورة والرسوم والنصوص بشكل متكامل مع بعضها البعض. ثمّ إنّ الوسائط المتعدّدة تحقّق أكبر قدر ممكن من التفاعل بين المتعلّمين وبين ما يعرض في برنامج الوسائط. فكلّما ازداد التفاعل مع البرنامج التعليمي ازدادت فعالية البرنامج التعليمي وارتفعت معها رغبة المتعلّم في التعامل مع برنامج الوسائط المتعدّدة.

2-3- عناصر الوسائط المتعدّدة:

يرى كل من شيمي وإسماعيل(2008) أنّ الوسائط المتعدّدة مكوّنة من مجموعة عناصر تجمع ما بين النصوص المكتوبة والأصوات والموسيقى والرسوم الثابتة والمتحرّكة والصور الثابتة والمتحرّكة واللغة والواقع الافتراضي. كما تتألّف الوسائط المتعدّدة من مجموعة عناصر متفاعلة بحسب ما جاء عند (أبوشقير وحسن 2008،ص 452) و(عيادات، 2004) على الشكل التالي:

- الصوت: تعتمد الوسائط المتعدّدة على الصوت بصورة أساسية، خصوصاً أنّ برامج الكومبيوتر معدّة بشكل يمكّنها من التحكّم في الأصوات والموسيقى وتغييرها بشكل مستمرّ وملائم للصور والنصوص المعروضة لتصبح أكثر إثارة وتشويقاً وفاعلية.

- النصّ: إنّ أكثر ما يميّز الوسائط المتعدّدة هو النصوص المكتوبة، ويمكن أن تُضاف النصوص بواسطة محرّر النصوص، مع إمكانية اختيار نوع الخط وحجمه ولونه.

- الرسوم: يمكن إضافة الرسوم على برمجيات الوسائط المتعدّدة، حيث يمكن رسم أشكال هندسية مختلفة كالمربّع والمثلّث والدائرة والمستطيل، مع إمكانية دمجها بأشكال متنوّعة.

- الصور: تضمّ مختلف أنواع الصور، كالصور الفوتوغرافية والصور المتحرّكة وصور الرسومات والأشكال، حيث تُعرض الصور بألون مختلفة أو بالأبيض والأسود.

- الرسوم المتحركة: نتيجة تطوّر برامج الكومبيوتر المتعدّدة أضحى من السهولة إدخال الصور إلى البرامج وجعلها متحرّكة، فبرامج مثل .....Flash, Power point تمكّن من إدخال الصور وجعلها تتحرّك بحركات مختلفة لتصبح أكثر تحفيزاً وجاذبية وتشويقاً.

- الفيديو: يمكن تحميل عدّة تطبيقات للأفلام منها الصور المتحرّكة، وأفلام الفيديو على أنواعها، الوثائقي والتسجيلي والتصويري، كما يمكن ترتيب وتنقيح أو تعديل هذه الأفلام باستخدام برامج الحاسوب الخاصّة مثل: Upload Video studio و Movie Maker .

يتّضح من التصنيفات السابقة أن دراسة شيمي وإسماعيل أضافت عنصرين هما الواقع الافتراضي واللغة لكنّها لم تذكر أفلام الفيديو. وقد عمدنا إلى تضمين مجمل هذه العناصر في البرنامج التعليمي الذي اعتمدناه لطبيق التجربة على المتعلّمين باستخدام الوسائط المتعدّدة، لكي تحقّق أقصى ما يمكن تحقيقه من أهداف تعليم مادة الفلسفة واكتساب كفاياتها الأساسية (المفهمة، الأشكلة، والحجاج)، والتخفيف بالتالي من جوّ الرتابة والملل ونفور المتعلّمين منها أثناء الحصص الصفّية.

2-4- أهمّية الوسائط المتعدّدة:

تعود أهمّية الوسائط المتعدّدة إلى أنّها تعمل على تسهيل العملية التعليمية من خلال عملية عرض المادة المطلوبة، وتُستخدم الوسائط المتعدّدة في تركيب النصوص والمضامين المرتبطة بالمواد التعليمية بطرق مختلفة، وتعمل على زيادة التفاعل بين المتعلّمين من جهة وبين المتعلّمين ومحتوى المادّة التعليمية من جهة ثانية. كما تساعد على تحفيز العمل الفريقي والجماعي، وترفع من استيعاب المتعلّمين للمواضيع المطروحة وخصوصاً خلال عرض القصص والأفلام والصور المتحرّكة، والوسائط المتعدّدة تسهّل عمل المشاريع عن طريق استخدام طرق المحاكاة في الحاسوب (عيادات، 2004). وتبرز أهمّية الوسائط أيضاً من حيث إنها تساعد المعلّم على تنظيم خطّة سير الدرس وتجعله واضحاً وواقعياً. كما تساعد الوسائط على نقل الأشياء التي تحدث في العالم إلى داخل الغرفة الصفّية بسرعة هائلة (عفانة وآخرون، 2005). وتتجلّى أهمّية الوسائط المتعدّدة كذلك من حيث إنها تُحاكي بفاعلية كبرى خبرات ومعلومات تكون بديلة عن الخبرات والمعلومات المباشرة، كما أنّ الوسائط تساعد على إشراك أكثر من حاسّة عند المتعلّم أثناء التعليم والتعلّم، ممّا يؤدّي إلى ترسيخ المعلومات وتثبيتها في ذهن المتعلّم(أبوشقير وحسن،2008).

إنّ أكثر ما تقدّمه الوسائط المتعدّدة هي أنّها تعتبر من أهمّ الوسائل التي تجذب المتعلّمين وتزيد من تفاعلهم ودافعيتهم، كما تساعد على تحقيق الأهداف التربوية المختلفة المعرفية، والوجدانية، والنفس- حركية. والوسائط المتعدّدة تمكّن المتعلّم من الانتقال من الأمثلة المحسوسة أو الصور الحسّية إلى المفاهيم والتجريدات الأكثر تعميماً. ومن الضروري في مرحلة التعليم الثانوي أن يكون المتعلم قادراً على الانتقال من المفاهيم الحسّية إلى المجرّدة وبالعكس. لذا، لا بدّ من إعداد الوسائط

المتعدّدة بعناية مطلقة من أجل تنمية هذا النوع من التفكير(بول،2006). هذا يعني أنّ أهمّية الوسائط المتعدّدة تكمن في أنّها تتضمّن وسائل حسّية تتكامل وتتفاعل فيما بينها من أجل بناء المفاهيم وتحقيق الأهداف التربوية.

2-5- دور الوسائط المتعدّدة في العملية التعليمية- التعلّمية

تلعب الوسائط المتعدّدة عدّة أدوار في العملية التعليمية والتعلّمية، فهي تقوم بإثراء التعليم من خلال تسهيل عملية تحليل المفاهيم وإعادة بنائها، وتعميق معارف وخبرات المتعلّم لتتخطّى بيئته الطبيعية والمكانية، وذلك عبر وسائل اتصال متنوّعة تعرض المادة التعليمية بأساليب جذّابة مشوّقة. فالوسائط المتعدّدة تستثير المتعلّم وتشبع حاجته للتعليم من خلال الخبرات الواقعية الملموسة التي تتصل بالأهداف التعليمية المباشرة والتي يسعى المعلّم إلى تحقيقها. ولقد ساهمت الوسائط في اقتصادية التعليم أي استطاعت أن توفّر التكلفة في الوقت والجهد والمصادر، وساعدت المتعلّم على زيادة خبراته وجعلته أكثر استعداداً وتقبّلاً للتعلّم، وعملت على ترسيخ التعلّم وتعميقه عبر إشراك جميع الحواس عند المتعلّم(عيادات، 2004). إنّ الوسائط المتعدّدة تستهدف التعليم والتعلّم النوعي وليس الكمّي، فالهدف من عملية التعليم والتعلم هو اكتساب مبادئ العلم وأسسه بطرائق ذات معنى، وليس الحصول على الفهم الذي يسعى بعض الأساتذة إلى تحقيقه بطرق تلقينية، ويتطلّب ذلك اعتماد طرائق تعليم وتعلّم نشطة أكثر حيوية وفاعلية وتتمحور حول المتعلّم(خميس، 2003).

وأهمّ وظيفة يمكن أن تؤدّيها الوسائط المتعدّدة هي أنّها تساعد المعلّم على تجنّب اللفظية في التعليم، كأن يستخدم المعلّم ألفاظاً ليس لها دلالة عند المتعلّم كالتي تكون عنده، دون أن تكون هناك محاولة منه لتوضيح تلك الألفاظ بوسائط ملموسة حسّية تساهم في بناء صور مرئية تابعة لها في فكر المتعلّم. لذا فإنّ تنوّع الوسائط يساعد على وضوح الألفاظ والمفاهيم ويجعلها تقترب من الحقيقة وهذا يجعل التقارب أكبر بين المعلّم والمتعلّم لجهة استخدام المفاهيم والألفاظ. وهكذا فإنّ استخدام الوسائط المتعدّدة بشكل متنوّع، يؤدّي إلى تشكيل مفاهيم صحيحة في ذهن المتعلّم. كما تساعد في رفع مستوى المشاركة الإيجابية لدى المتعلّم بحيث تنمّي فيه روح التفكّر ودقّة الملاحظة واتّباع المنهج العلمي في التفكير، بغية حلّ المشكلات ومواجهتها(عيادات، 2004). إذاً، للوسائط المتعدّدة دور أساسي في عملية التعليم والتعلم فهي تسهّل التعليم وتجعله ممتعاً ومفهوماً وخصوصاً على صعيد تقريب المفاهيم إلى أذهان المتعلّمين من خلال الوسائل الحسّية المتنوّعة التي تستخدمها.

2-6- شروط استخدام الوسائط المتعدّدة:

لا بدّ من توفّر شروط وقواعد ينبغي مراعاتها عند استخدام الوسائط المتعدّدة، والوسائط المتعدّدة ككلّ الوسائل التعليمية الأخرى تحتاج إلى وجود معايير وشروط ينبغي الأخذ بها في حال استخدام الوسائط التعليمية المتعدّدة. وأهمّ هذه الشروط والمعايير(عفانة وآخرون،2005):

- **اجتناب السطحية عند استخدام الوسائط المتعدّدة:** على المعلّم أثناء استخدام الوسائط المتعدّدة أن يبتعد عن التعليم السريع والتام، وأن يدرك أن الوسائط بحدّ ذاتها ليست خبرات تعليمية، إنّما هي وسائط للحصول على الخبرة، كما عليه أن يدرك أنّ الوسائط متفاوتة في درجة الصعوبة والتجريد، وأنّ اهتمام المتعلمين وإثارة انتباههم تحرّكه الخصائص المتميّزة للوسائط المتعدّدة. لذا، على المعلّم أن يوضح للمتعلمين الغرض من استخدام الوسائط ودورها في إيضاح ما تعلّموه، كما ينبغي توجيههم إلى الأهمّية التي تؤدّيها كل وسيلة مستخدمة.

- **ملاءمة استخدام الوسائط مع الدرس:** على المعلّم أن يختار الوسائط المحدّدة بما يتلاءم مع موضوع الدرس وأهدافه، لأنّ استخدام الوسائط بشكل عشوائي دون تخطيط ووعي مسبق قد يؤدّي إلى نتائج غير مرضية وتقود المتعلّم إلى التشويش وعدم الفهم.

- **أن تكون الوسائط المتعدّدة متلائمة مع مستويات المتعلمين العقلية:** يجب اختيار الوسائط المتعدّدة واستخدامها بشكل يحثّ تفكير المتعلّمين بما يتلاءم مع قواهم العقلية، لأنّ الوسائط تفقد قيمتها وفائدتها التعليمية في حال اتّسمت بالصعوبة والتعقيد.

ويتفق كل من خميس (2003) وعفانة وآخرون(2005) على الشروط والقواعد الأساسية التالية:

- **اختيار الوسائط بما يتلاءم مع الأهداف التعليمية:** كلّما كان المعلّم على علم واطّلاع بأهداف المنهج الذي يقوم بتعليمه ساعده ذلك على اختيار الوسائل والطرائق والأدوات الملائمة لتحقيق تلك الأهداف. وعلى الرّغم من أنّ الوسائط المتعدّدة متفاوتة من حيث خصائصها ومميزاتها وأنواعها، إلّا أنّها تُستخدم في جميع المواقف التعليمية والتعلمية. كما من المفيد أن تتكامل الوسائط المتعدّدة مع المنهج المعتمد، وعلى المعلّم أن يكون على معرفة بأنواع الوسائط التعليمية وفوائدها وأن يمتلك مهارة استخدامها بفاعلية وتشغيلها بسهولة والتنويع فيها، كما عليه أن يوفّر بيئة وظروفا فيزيقية مناسبة داخل الغرف والقاعات الصفّية ممّا يساعده على كيفية استخدام الوسائط وحسن تشغيلها وتطبيقها لتحقيق الأهداف المرجوّة من عملية التعليم والتعلّم.

- **تجريب الوسائط المتعدّدة قبل استخدامها:** على المعلّم أن يقوم بتجريب الوسائط التعليمية قبل استخدامها لمعرفة مدى فعاليتها في تحقيق أهداف الدرس من جهة، ومن أجل عدم وجود معوقات أو أعطال تعيق استخدامها وتشغيلها. فعملية تجريب الوسائط يجعل المعلم مستعدّاً لمواجهة أيّ عقبات قد تطرأ وبهذا تحقّق الوسائط دوراً وظيفياً في الموقف التعليمي.

2-7- وظيفة المعلّم في مجال استخدام الوسائط المتعدّدة:

لقد تغيّرت مهام المعلّم في إطار استخدام الوسائط المتعدّدة من ملقّن ومردّد أو ناقل للمعلومات، إلى ميسّر ومرشد. ونتج عن ذلك محصّلات تربوية هامة تمثّلت في أنّها أكّدت مفهوم التعلّم الذي ينمّي التفكير الذاتي لدى المتعلّم ويجعله أكثر

استقلالية وإبداعاً، كما ازداد الاهتمام بالمتعلّمين أنفسهم وبمشكلاتهم وحاجاتهم التي أصبحت من أولويات عملية التعليم، حيث تغيّر دور المعلّم من الواعظ والمجيب عن السؤال، إلى المثير للأسئلة والمحفّز للبحث عن الإجابة. ولقد أصبح المعلّم أكثر حرّية في التعليم من حيث إنه يمكنه حذف أو إضافة الوسائط التعليمية بما يتناسب ومقتضيات الموقف التعليمي، وقد ساعدت الوسائط المتعدّدة الأستاذ أيضاً في أنّها جعلته أكثر قدرة على قيادة المناقشات الصفّية بينه وبين المتعلّمين على المستويين الفردي والجماعي(عفانة وآخرون،2005). يتبيّن لنا أنّ استخدام الوسائط المتعدّدة ساعد المعلّم وجعله أكثر تكيّفاً ليكون محور العملية التعليمية – التعلمية، والتي يقتصر فيها دور المعلّم على أن يكون مرشداً وموجّهاً، وليس واعظاً ومالكاً للمعلومات والأفكار والمعارف.

2-8- الوسائط المتعدّدة في الدرس الفلسفي:

إنّ تكنولوجيا الوسائط المتعدّدة تتوجّه في تطبيقاتها إلى المتعلّم كشخص يمتلك حواس عديدة وتُظهر قدرة الحاسوب على إنتاج المعلومات والمضامين وعرضها في أساليب وصيغ حسّية مختلفة(Galbreath,1992). بمعنى آخر، فإنّ الوسائط المتعدّدة والتكنولوجيا المتّصلة بها تنقل المحتوى التعليمي بصيغ ووسائل متنوّعة وهي تعمل على نقل المحتوى التعليمي نقلاً مرمّزاً عن طريق اللفظ أو البصر(عبد المنعم،1998). نستنتج أنّ الوسائط المتعدّدة تتمحور حول المتعلّم وتقوم بتقديم المحتوى التعليمي بأشكال ووسائل مختلفة وهي (نص، رسوم، صور، صوت... إلخ) وتنتقل هذه الوسائل عبر الحواس إلى مراكز التلقّي أو الاستقبال الحسّية ومن ثمّ إلى الذاكرة بطرق مختلفة.

والجدير ذكره، أنّ الوسائل المتنوّعة التي تستخدمها الوسائط المتعدّدة من مثل الصوت والصورة والنص والرسوم والفيديو والصور المتحرّكة... إلخ والتي تعرض جميعها بصورة مندمجة ومتكاملة ويتمّ التحكّم بها بواسطة الكمبيوتر لإحداث تكيّف ومرونة في استقبال المعلومات(Tessmer,1998)، تُعتبر جميعها وسائل حسّية عبارة عن صورة حسّية بالمعنى الفلسفي للكلمة. فالوسائط المتعدّدة بالمعنى الفلسفي هي بمثابة صورة حسّية إلكترونية سواء كانت نصّا أو صوتا أو فيديو أو صورا متحرّكة أو ثابتة، لأنّ المقصود بالصورة الحسّية كما أشرنا سابقاً في الفصل الأوّل ليست الصورة Form بل الصورة Image التي تعني وفق ما جاء في معجم أوكسفورد نسخة مطبّقة عن الأصل أو صورة تشكيلية أو محاكاة للعالم الواقعي الخارجي وخصوصاً المرئي (Oxford, 1966). فكلّ ما يُعرض في الوسائط المتعدّدة من صور ووسائل حسّية هو بمثابة محاكاة للواقع الحسّي بصيغة افتراضية. الوسائط المتعدّدة إذاً، هي بمثابة وسائل حسّية أو صور حسّية متنوّعة عبارة عن صوت وصورة ونصّ ورسوم وفيديو وأفلام متنوّعة... تُقدّم وتُعرض بشكل مدمج متكامل، وهذا ما يضفي عليها قوّة التأثير وعنصر التشويق خلال عملية التعلّيم والتعلّم.

2-9- الوسائط المتعدّدة كوسيلة حسّية في تعليم وتعلّم الفلسفة:

إذا كانت الوسائط المتعدّدة عبارة عن وسائل حسّية متنوّعة تجمع ما بين الصوت والصورة والنص والرسوم... فهذا يؤدّي إلى اعتبارها بمثابة صورة حسّية إلكترونية بالمعنى الشمولي للكلمة. والصورة الحسّية الإلكترونية هذه المتمثلة بالوسائط المتعدّدة يمكن أن تؤدّي وظيفة هامة على صعيد تعليم الفلسفة. حيث تلعب دوراً بارزاً في تحقيق أهداف الفلسفة واكتساب كفاياتها الأساسية، فاكتساب المفهوم الفلسفي والوصول إليه يتمّ بشكل استقرائي من الحسّي إلى العقلي، والصورة الحسّية تعدّ وسيلة تعليمية أساسية في تعليم وتعلّم مادة الفلسفة. ضمن هذا السياق، يرى الصويلحي «أنّ الصور يمكن أن تكون سبيلنا في تعلّم الفلسفة وسندنا في تعليمها» (الصويلحي،2011، ص 13). وقد أشرنا في الفصل الأوّل كيف أنّ أرسطو يعظّم من أهمّية الصور الحسّية خصوصاً البصرية منها إذ يقول: «البصر يأتينا بأكبر قدر ممكن من المعارف والمعلومات التي نميّز من خلالها بين الأشياء» (Aristotle, 1952,p 499). إنّ أرسطو يركّز ههنا على حاسّة البصر التي من خلالها نحصل على أكبر قدر من المعارف والمعلومات، ويتوافق هذا إلى حدّ بعيد مع النظريات التربوية الحديثة التي تعتبر أن حوالي 80% من المكتسبات المعرفية تتمّ عبر البصر(الحيلة، 2012). من هذا المنطلق، نرى أنّه على المعلّمين والمختّصين بالشأن التربوي وخصوصاً في مجال تعليم الفلسفة أن يبادروا إلى الاهتمام بطرق ووسائل التعليم التي تعتبر صلة الوصل بين مضمون أو محتوى المادة الدراسية وبين الغايات والأهداف، باعتبارها تستطيع أن تخاطب حواس المتعلم مباشرة وبالتالي التأثير في إدراكه الحسّي في اللحظة الحاضرة. لأنّ كل تذكّر أو تخيّل فيما بعد لا بدّ له أن يعود إلى ما اكتسبه المتعلّم عن طريق الإدراك الحسّي، فتكون الوسائل التعليمية هي الأدوات الفعّالة لذلك.

وعليه، نرى أنّه من الضروري اختيار الوسائل والطرائق التعليمية المناسبة بما يتلاءم مع تطوّرات العصر. ومن أجل ذلك اخترنا برامج الوسائط المتعدّدة المستخدمة بواسطة الكمبيوتر، التي يمكن أن تكون فاعلة في تدريسنا لمادة الفلسفة، اعتقاداً منّا بأنّ مخاطبة أكثر من حاسّة في المتعلم الواحد وهذا ما توفّره الوسائط المتعدّدة، من شأنه أن يؤثّر في إدراكه الحسّي عبر ما يكتسبه من معارف ومعلومات تشكّل مادة دسمة لملكتي الذاكرة والخيال ووظيفة كل منهما. من هنا جاءت فكرة تعليم وتعلّم الفلسفة من خلال الوسائط المتعدّدة التي تخاطب المتعلّم بأكثر من حاسّة ممّا يساعد في تحقيق الأهداف التربوية على كل المستويات المعرفية والوجدانية العاطفية والنفس- حركية.

2-10- مقاربة استخدام الوسائط المتعدّدة في الدرس الفلسفي:

يتمّ استخدام الوسائط المتعدّدة خلال تعليم وتعلّم مادة الفلسفة على أنّها مجموعة من الوسائط البصرية أو المرئية الصوت والصور الثابتة والمتحرّكة وأفلام الفيديو ونصوص والرسوم محمّلة على برنامج PPT تعرض لمضمون / محتوى الدرس بصورة مدمجة متكاملة أمام المتعلّمين. ويتمّ عرض هذه الوسائط أمام المتعلّم على مرحلتين: مرحلة المشاهدة الكلّية العامة ومرحلة المشاهدة الموجّهة.

- **في المرحلة الأولى:** يقوم المعلّم بعرض مجموعة وسائط حسّية (صورمتحرّكة، نصوص مكتوبة، أفلام فيديو...) على شاشة العرض، تعبّر عن المضمون المستهدف بشكل مندمج متكامل وتكون المشاهدة كلّية عامة وسريعة نسبياً. ويُطلب من

المتعلّمين مشاهدة الوسائط والتركيز عليها مجتمعة وبصورة كلّية. والهدف من المشاهدة هو تكوين انطباع عام حول ما تعرضه الوسائط من مضامين وأفكار. ويتفّق هذا مع ما جاءت به نظرية الغشطالت من حيث إن الإدراك البصري الذي يحصل نتيجة عرض الصور المرئية دفعة واحدة هو أساس تكوين المعرفة (Guillaume, sans date). كما أنّ هذا الشكل من الإدراك ليس بعيداً عمّا أتى به الفلاسفة الظواهريون من حيث إن المعرفة هي نتيجة الوعي المباشر للظاهرة المعيشة كما هي ظاهرة أمامه (هوسرل،2007). إذاً، هناك غرض من عرض الوسائط الحسّية المتنوّعة في البداية أمام وعي المتعلّم، وذلك من أجل تكوين فكرة عامة أو انطباع عام عمّا تتضمّنه تلك الوسائط أو الوسائل.

- **في المرحلة الثانية:** بعد عرض الوسائط الحسّية من صوت وصور ونصوص وأفلام بصورة عامة وبعد تكوين فكرة عامة من المتعلمين تجاه ما شاهدوه، تبدأ المرحلة الثانية من عرض الوسائط والتي يكرّر فيها المعلّم عرض تلك الوسائط على المشاهد المتعلم، لكن بشكل دقيق ومركّز، حيث تكون مطابقة للمعارف وللمعلومات المقرّر نقلها إلى أذهان المتعلّمين. وبعد عرض وسيلتين أو أكثر من برنامج الوسائط، يبدأ المعلّم بطرح الأسئلة على المتعلمين حول ما شاهدوه وتكون هذه الأسئلة موجّهة هادفة وهذا ما يسمّى بالحوار العمودي كما وصفه ديكورت(DeCorte,1979) أي الحوار الموجّه عبر أسئلة محدّدة وهادفة من أجل استخلاص العبر والأفكار التي تتضمّنها الوسائط المتنوّعة. ويقوم المتعلمون بالإجابة عن كل سؤال من الأسئلة المعروضة أمامهم في الشريحة التي غالباً ما تأتي بعد عرض مجموعة من الشرائح المحمّلة بالوسائط المتنوّعة/ المتعدّدة.

بعد الانتهاء من عرض الوسائط الحسّية المتنوّعة والأسئلة الموجّهة من قبل المعلم، يقوم هذا الأخير بالاستماع إلى إجابات المتعلّمين، بغية اختيار الأفضل بينها ومن ثمّ تصحيحها وتدوينها على اللّوح لتشكّل مضموناً نظرياً ومحتوىً معرفياً، يتمّ اعتماده بعد ذلك إلى جانب المضمون النظري المعمول به في المقرّر الرسمي، تحضيراً للاختبارات الشهرية والفصلية (انظر الملحق رقم(6)- الحقيبة التدريبية، ص(294)). على هذا النحو، تصبح الوسائط المتعدّدة وسائل نشطة يكون فيها المتعلّم فاعلاً ومشاركاً في إنتاج المعلومات والمعارف بنفسه، بدلاً من رؤيتها وتلقيها. إنّ الهدف من عرض الوسائط المتعدّدة بهذا الشكل، مخاطبة جميع الحواس في المتعلّم وزيادة التأثير والتشويق ورفع مستوى المشاركة والتفاعل لديه، والقيام بالأسئلة الموجّهة ثمّ الإجابة عنها في النهاية، وذلك من أجل تكوين مضمون نظري بمفاهيم وأفكار فلسفية، متأتّية من الوسائط المتعدّدة الحسّية عبر الاستقراء، يكون المتعلّم فيها منتجاً ومشاركاً بفعالية، وليس متلقّياً لها، كما هو الحال في الكتاب المدرسي. هكذا، يتمّ التحوّل في الوسائط المتعدّدة من كونها مجرّد وسائط تعليمية إلى التعلّم النشط، وتكون الغاية الأخيرة من استثمارها، جذب متعلّمي الفلسفة إلى الدرس الفلسفي والمشاركة في إنتاجه، وتسهيل اكتسابه، تمهيداً لتحسين مستوى اكتساب كفايات مادة الفلسفة الأساسية، ورفع معدّل التحصيل التعليمي لديهم.

3- دور أستاذ الفلسفة في القرن الحادي والعشرين

يُعدّ المعلّم عنصراً أساسياً من عناصر العملية التعليمية- التعلمية المؤلّفة من ثلاثة عناصر هي المعلّم، المتعلّم، والمنهاج أو المحتوى المعرفي لمادة التعليم. ولا يمكن للعملية التربوية أن تستقيم من دون وجود معلّمين أكفّاء يمتلكون مهارات واستعدادات على المستويات المعرفية والبيداغوجية والتكنولوجية كافة. إنّ المعلّم هو الميسّر والمنظّم والمطوّر لعملية التعليم، وهو المسؤول عن إحداث التغييرات المطلوبة في شخصية المتعلّم على المستوى المعرفي والوجداني والنفس- حركي. إنّ مهارات المعلّم في القرن الحادي والعشرين، تنطلق من مهارات طرق التفكير كالإبداع، والابتكار، والتفكير النقدي، والتفكير الذاتي، وحلّ المشكلات، وما وراء المعرفة، ومهارات طرق الشعور، كالتعاطف والحب والاهتمام وغيرها، ومهارات طرق العمل كالتواصل والتعامل مع الآخر والشعور بالغيرية(Binkley, & al, 2010). وهناك سمات وخصائص أخرى يمتاز بها معلّم القرن الحادي والعشرين منها: مواكبة التطوّرات التكنولوجية واستخدام الأدوات الذكية والتعلّم الرقمي والتعاون وحسن التواصل والتعلّم باستخدام طرق المشروعات والإبداع واستمرارية التعليم(Palmer,2015). وينطبق ذلك على الأساتذة الذين يمتهنون تدريس مادة الفلسفة كمادة تعليمية كما سائر المواد التعليمية الأخرى. لذا نرى أنّ أستاذ الفلسفة في العصر الحالي يجب أن يكون ملمّاً بالمهارات المعرفية والبيداغوجية والتكنولوجية على حدّ سواء.

3-1- في مجال المعرفة ومحتوى المادة التعليمية:

على كل من يريد تعليم الفلسفة أن يكون ملمّاً بجميع المعارف والنظريات السابقة، أي أن يمتلك المعارف الفلسفية السابقة، وأن تكون لديه القدرة والمهارة في استخدام كلّ الوسائل والطرق من أجل تحقيق الأهداف المرجوّة. إذاً، امتلاك المعارف الفلسفية السابقة، وتنمية الموهبة والقدرة على التفكير هما الشرطان الأساسيان للتفلّسف. بهذا المعنى يكون أستاذ الفلسفة فيلسوفاً وليس مجرّد ناقل للفلسفة(Kant,1840). لذلك نجد أنّه على أستاذ الفلسفة أن ينتهج منهجيات الفلاسفة السابقين وطرقهم التي أوصلتهم إلى مرحلة التفلّسف.

تكمن أهمّية المعرفة الفلسفية وضرورتها لأستاذ الفلسفة من حيث إنها تشكّل المخزون المعرفي له، فلا يمكن لأيّ أستاذ فلسفة أن ينطلق في تعليمه للفلسفة من لا شيء أو من فراغ، إنّما عليه أن يمتلك النظريات والمعارف الفلسفية التي أتى بها الفلاسفة السابقون. وكما يقول هيغل، لا معرفة فلسفية بمعزل عن تاريخها. فتاريخ الفلسفة حاضر في ذاكرة كل من يريد أن يعلّم الفلسفة، ولا يمكن لمعلّم الفلسفة أن يبتعد عن فكر أفلاطون وسقراط وهيغل وكانط وديكارت وكبار الفلاسفة. فالتعارض بين هذه الفلسفات هو ظاهري وليس تعارضاً جوهرياً، لأنّ الفلسفة تعيد طرح نفسها بالشكل والمضمون على عكس العلوم الأخرى التي ينفصل فيها الشكل عن المضمون. إنّه الفكر الذي يعيد طرح نفسه بطريقة تطوّرية وتصاعدية (هيغل، 1986). من هنا تكمن أهمّية المعرفة الفلسفية وتاريخ الفلسفة لكل من يريد تعليم الفلسفة. وعلى المعلّم أيضاً أن يمتلك مهارة التفلّسف باستخدام النقد والمنهجية النقدية القائمة على فعل التفلّسف أو التفكّر. وقد حدّد كانط قواعد عامة تساعد أستاذ الفلسفة على تجنّب الوقوع في الأخطاء وهي أن يفكّر تفكيراً ذاتياً، وأن يضع نفسه مكان الآخرين، وأن يكون دائماً في توافق مع نفسه(Kant,1968). بهذا المعنى، على كلّ من يريد أن يعلّم الفلسفة أن يعود إلى ذاته ويحاول من

داخل نفسه أن يعيد طرح كل العلوم والفلسفات الجاهزة ويقوم ببنائها من جديد. فالفلسفة حالة مَعيشة، تعلّم من خلال شخصية الفيلسوف وتفكيره الذاتي النقدي الذي يرتكز على حدسه المطلق(Husserl, 1992). يعني ذلك أنّ أستاذ الفلسفة هو من يعيش الفلسفة ويفكّر فيها انطلاقاً من حدسه وتفكيره الذاتي دون أن يهمل تاريخ الأفكار والنظريات الفلسفية.

نستنتج أنّ أستاذ الفلسفة هو كالفيلسوف داخل صفّه وأمام طلاّبه. وعليه، أن يجمع في تفكيره كلّاً من تاريخ الفلسفة ونظريات الفلاسفة وأن يستخدم فيها ملكاته المعرفية وخصوصاً التفكير النقدي، منطلقاً من داخل ذاته معتمداً على حدسه ووعيه المباشر. كما على المعلّم في مجال تعليم الفلسفة أن يعتمد على طرق ومنهجيات الفلاسفة المتّبعة كالطريقة الحوارية السقراطية، والجدلية الهيغلية، والتحليلية الديكارتية، والنقدية الكانطية وغيرها من أجل نجاحه في هذه المهمة. لكن هل تكفي المعرفة الفلسفية وطرق تدريسها لنجاح المعلم في تعليم الفلسفة في العصر الحالي؟

3-2- في مجال البيداغوجيا وعلوم التربية:

إنّ تعليم الفلسفة يحتاج إلى أساتذة متمرّسين في حقل الديداكتيك والبيداغوجيا، ولأنّ الفلسفة هي مادّة دراسية أو تعليمية في حقل المناهج التربوية، وجب أن تخضع لقواعد الديداكتيك والبيداغوجيا. الأمر الذي يحتّم على أساتذة الفلسفة أن يكونوا تربويين وديداكتيكيين في آن معاً. لذا على أستاذ الفلسفة أن يكون متخصّصاً في مجالي الفلسفة والبيداغوجيا حتى ينجح في مهنته وينقل المعرفة الفلسفية إلى أذهان طلّابه من خلال تدريبهم على ممارسة التفكير الفلسفي (Tozzi,1995). فالجمع إذاً، ما بين الفلسفة وعلوم التربية أكثر من ضروري في مجال تعليم وتعلم مادّة الفلسفة.

وتكمن أهمّية الديداكتيك في أنّها تجعل أستاذ الفلسفة على اطّلاع بطبيعة مادة الفلسفة من حيث كفاياتها الأساسية وأهدافها التعليمية. ومن المعلوم أنّ لكل مادة تعليمية ديداكتيكها الخاص بها المنبثق من طبيعة المادة نفسها. فالمعلّم لا يكون معلّماً بالمعنى الحقيقي إن لم يكن قادراً على اكتشاف العلاقة بين الفلسفة والتعليم. ويقول تومسون(1997) إن كل معلّم يجب أن يدرك أهمّية الفلسفة في التعليم. لذا، فإنّ المعلّم الحقيقي يجب أن يمتلك المعرفة بالموضوع الذي يدّرسه لطلاّبه كما يجب أن يمتلك الحسّ الأخلاقي والقيمي الذي تأتي به الفلسفة.

إنّ بيداغوجية الفلسفة نقلت معلّم الفلسفة من ممارسة تعليمية عفوية وعشوائية إلى ممارسة واعية منظّمة ممنهجة وهادفة، قابلة لأن تُنقل وتعلّم بطريقة منظّمة أكثر من الممارسة السابقة(Tozzi ,1995). معنى ذلك، أن نضع حدّاً للتعليم التلقائي العشوائي في ميدان تعليم الفلسفة وأن تكون مادة الفلسفة كسائر المواد التعليمية الأخرى لها بيداغوجيتها الخاصّة بها. سوف يساعد ذلك على التمييز جلياً بين خطاب الفلسفة وبين ديداكتيكها، بين قول الفيلسوف وبين قول معلّم الفلسفة. لذا، فإنّ ديداكتيك الفلسفة يساعد أساتذة الفلسفة على التمييز بين تعليم الفلسفة وتعلّمها، كما يساعدهم على معرفة الحدود الفاصلة بين التفلّسف الذاتي وتعليم الفلسفة للآخرين(Tozzi,1993). من هذا المنطلق، نرى أنّه على كلّ من يدرّس الفلسفة الاهتمام بها كمادة تعليمية، وليست كمعرفة قائمة بذاتها مستقلّة عن بقية المواد الأخرى. ولا يمكن

لأستاذ مادّة الفلسفة أن يبقى بعيداً عن التطوّر الذي لحق بعلوم التربية، والذي انعكس إيجاباً على ديداكتيك المواد الدراسية الأخرى، وأعاد النظر في طرق تعليمها وتعلّمها وأشكال تدريسها وتقويمها.

ولما كانت الفلسفة معرفة وهي ككلّ معرفة لا بدّ لها لكي تكون متعلّمة أن تخضع لضوابط وقواعد منهجية عملية هي التي نعبّر عنها بكلمة ديداكتيك، التي هي نوع من التفكير العلمي والعملي في كيفية التلقين والتدريس، لذلك يصبح الحديث عن ديداكتيك الفلسفة حديثا مهنيا تعليميا وتعلّميا يحتاج تطبيقه إلى استخدام أدوات منهجية تنقل الفلسفة كمادة تعليمية، ولا يتحقّق تعلّمها بطرق عفوية وعشوائية بل بالارتكاز إلى أهداف عملية وهي التي يصطلح عليها بالكفايات الفلسفية، والتركيز على تنمية مهارات معيّنة لدى المتعلّم وهي التي يعبّر عنها بالقدرات المستهدفة. ويعتبر توزي أنّ تعليم الفلسفة لم يعد قائماً على التفكير الدوغمائي أو التاريخي إنّما على التفكير الاستشكالي(Tozzi,2005).

أمّا مجال الديداكتيك الفلسفي وفق المقاربة الديداكتيكية فيفرض على أستاذ الفلسفة أن يجيب عن التساؤلات الآتية (بفيستر،2010):

- إلامَ يهدف تعليم وتعلّم الفلسفة؟(الأهداف والغايات)
- ماذا يجب أن نعلّم في الفلسفة؟(المحتوى والمضمون)
- كيف تجري عملية التعليم والتعلّم؟(المنهج والطريقة)
- كيف نفحص ما تمّ تعليمه وتعلّمه؟(أسلوب التقويم)

من خلال الإجابة عن هذه الأسئلة نستطيع أن نحدّد المهمّة الأساسية لأستاذ الفلسفة الذي يشغل وظيفتين: الأولى فلسفية تتحدّد في المنظومة المعرفية والفلسفية، والثانية تكمن في المجال الديداكتيكي التربوي القائم على العناصر الأربعة المكوّنة للعملية التعليمية والتعلمية وهي الأهداف والغايات، المحتوى، الطرائق والأنشطة، والتقويم وأشكاله. نستنتج إذاً، أنّ العلاقة وطيدة بين الفلسفة وعلوم التربية، وعلى أستاذ الفلسفة أن يعرف كيف يوازن بينهما بشكل لا يجعل الفلسفة تعمل على تجميد البيداغوجيا وتحوّلها إلى أفكار مجرّدة تدخل الرتابة والملل إلى نفوس المتعلّمين، ولا يسمح للبيداغوجيا أن تتسرّب إلى داخل بيت الفلسفة وتقضي على أثاث طبيعتها المعرفية وخصوصاً حرّية الفكر. فكلاهما مكمّل للآخر في العملية التعليمية- التعلّمية. وبالتالي لا تعارض بين طبيعة الفلسفة وبين علوم التربية ويمكن التوفيق بينهما من أجل جعل الفلسفة مادّة دراسية كما أن كل المواد الدراسية الأخرى تخضع لشروط الديداكتيك والبيداغوجيا مع الحفاظ على خصوصية الفكر الفلسفي.

3-3- في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات:

لقد شهدت نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، تطوراً هائلاً لناحية وسائل الإعلام نتيجة التكنولوجيا الحديثة التي أضحت من أهمّ مميّزات العصر الذي نعيش فيه، ممّا انعكس على حياتنا الفكرية والثقافية وعلى أسلوب وطريقة عيشنا. إنّ الإمكانات الهائلة التي أصبحت تتمتّع بها وسائل الإعلام وما تقدّمه من معلومات، أثّرت على ميدان التربية والتعليم خصوصاً لجهة طرق التعليم وأساليب التدريس لتوفير المعرفة للمتعلم. وقد أصبح لزاماً على المدرسة أن تعدّل من طرق التعليم والتعلم وتأخذ بالوسائل التعليمية والتعلّمية الحديثة التي تتلاءم مع عصر التكنولوجيا(الحيلة،2012).

من هذا المنطلق، نرى أنّه أصبح من الضروريّ توفير الوسائل التعليمية التي تعتمد على التكنولوجيا الحديثة، وذلك من أجل تنويع مجالات الخبرة، وعلى المعلّم أن يبتعد عن أساليب التلقين التقليدية في التعليم، ويتّجه أكثر فأكثر نحو استخدام التكنولوجيا الحديثة. وفي هذا السياق، يرى الحيلة(2012، ص509) أنّ المعلّم في عصر التكنولجيا بات «رجل التربية التكنولوجي الذي يستخدم وسائل التكنولوجيا الحديثة خدمة للتربية». إذاً، ما دور المعلّم كرجل التربية التكنولوجي؟

إنّ الدّور الأساسي المنوط بالمعلّم في القرن الحادي والعشرين ينحصر في القدرة على استثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة في نشاطات التعليم والتعلّم. ويتفرّع عن ذلك مجموعة كفايات تفصيلية هي :(Perrenoud,1999)

- استخدام الأدوات في إنتاج الوثائق التعليمية.

- استثمار الإمكانات التعليمية للأدوات ذات الصلة بالأهداف التعلّمية.

- التواصل عن بعد بالوسائل التكنولوجية الحديثة.

- استعمال الوسائل (الوسائط) المتعدّدة في التعليم.

وقد طوّرت الجمعية الدّولية لتكنولوجيا التعليم[45] والمختصرة ب ISTE شروطاً ومعايير في مجال التكنولوجيا الحديثة لوضع مؤشّرات الكفايات والأداء الواجب توافرها في إعداد الأساتذة المتمرّنين بكلّيات التربية في كلّ الاختصاصات المتعلقة بمجال تكنولوجيا التعليم. والهدف من وضع هذه المعايير، تمكين معلّمي اليوم من تأمين فرص التعلّم للمتعلّمين بالتكنولوجيا الحديثة، ثمّ إعدادهم لكي يستطيعوا أن يشرحوا لمتعلّميهم فوائد تكنولوجيا التعليم. فالتعليم التقليدي لم يعد قادراً على تأهيل معلمين قادرين على مواجهة تحدّيات القرن الحادي والعشرين. ومن شروط ومعايير إعداد المعلّمين هي: أن يصبح المعلم ملمّاً بمفاهيم تشغيل التكنولوجيا، وأن يمتلك قدرات في التخطيط والتصميم المتعلّق ببيئات التعلّم بطريقة عملية وتكنولوجية، كما على المعلّم أن يصبح قادراً على وضع الخطط وتنفيذها في المنهج بحيث تشتمل على طرق وأنشطة لتطبيق التكنولوجيا وتوجيهها وفق احتياجات المتعلم، وأن يستخدم التكنولوجيا لتسهيل وتفعيل أساليب التقويم، واستثمارها لرفع مستوى

الإنتاجية والممارسة المهنية لديه (ISTE, 2004). هذه هي أهمّ الكفايات والمعايير التي وضعتها الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم من أجل إعداد المعلّمين في كليات التربية لمواكبة التطوّر التكنولوجي وتحدّيات العصر.

وعلى المعلّم في القرن الحادي والعشرين، أن يعرف كيف يدير عملية التعليم والتعلّم من خلال تكنولوجيا التعليم بحيث يكون مشاركاً ومنتجاً للبرامج التعليمية في سبيل الوصول إلى أجودها في أيّ مكان وزمان عن طريق استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي تساعد المعلم على الوصول إلى المعارف في أسرع وقت(الزهراني، وإبراهيم،2012).

ويشير Wang (2008) إلى ضرورة أن يمتلك المعلّمون مهارات وكفايات في مجال التكنولوجيا التي تلائم عصر المتعلّمين وتتمتّع بتأثير قويّ في كامل عملية التعليم والتعلّم وتساعد على تنمية خبرات المتعلّمين التي يتطلّبها هذا العصر. ويساعد انتشار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على تعزيز التعلّم التعاوني الذي يُعدّ من الاتّجاهات الحديثة لمعلّم القرن الحادي والعشرين لما لديه من قدرة على نقل التعلّم من إطار المعلم القائم على أشكال طرق المحاضرة إلى التعلّم التعاوني مع المتعلّم.

وقد أصبح التعلّم الإلكتروني حاجة ملحّة لإعداد المعلّمين الذين سيتولّون مهمّة التعليم من خلال البرامج التعليمية التي تعتمد على الوسائط الإلكترونية مثل الإنترنت والأقراص الليزرية والأشرطة السمعية البصرية وغيرها(الكيلاني،2004). وقد تمّ تطوير نموذج الدمج التكنولوجي في عملية إعداد المعلّمين عبر مراحل أربع وهي: الاستعداد للتعلّم، التجريب، مرحلة الدمج التكنولوجي والتفاعل، ومرحلة الإبداع والتميّز. في المرحلة الأولى، يبدي المعلمون المتمرّنون استعدادهم ورغبتهم في استخدام الوسائل التكنولوجية المختلفة في عملية التعليم، ثمّ يجري التركيز في مرحلة التجريب على الاستخدام المبسّط للوسائل التكنولوجية من قبل المعلّمين المتمرّنين دون وجود مشاركة فعّالة مع المتعلّمين، أمّا في مرحلة الدمح التكنولوجي، فيستخدم المعلّمون المتمرّنون الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمية مع مشاركة فعاّلة من قبل المتعلّمين. وأخيراً تأتي مرحلة الإبداع التي يتمّ فيها استخدام التكنولوجيا على أعلى المستويات وبشكل فعّال ومتطوّر حيث يُظهر المعلّمون المتمرّنون في هذه المرحلة الإبداع والتميّز والمشاركة الفعلية في إنتاج البرامج التعليمية وإدخال التغييرات المناسبة عليها(Donna, & al 2003,). إذاً، لقد أصبحت عملية الدمج التكنولوجي ملّحة في مختلف برامج التعليم والتعلم إن لجهة إعداد المعلمين أو لجهة الممارسة الفعلية لمهنة التعليم في إطار تنمية مهارات هذه المهنة في عصر التكنولوجيا.

يتبيّن أنّ أستاذ الفلسفة في القرن الحادي والعشرين كسائر المعلّمين في جميع المواد التعليمية الأخرى. عليه، أن يجمع بين المعرفة الفلسفية أو ما يسمّى محتوى الاختصاص من جهة ، وبين الديداكتيك والبيداغوجيا وتكنولوجيا التعليم من جهة أخرى. بمعنى آخر، فإنّ معلّم الفلسفة الناجح وجب أن يكون متفلسفاً وتربوياً وتكنولوجياً في آن معاً. وهذا ما يُصطلح عليه اليوم في علوم التربية الحديثة بـ(TPCKer's)[46] ، فالمعلّم(ة) في عصر التكنولوجيا هو الذي يمتلك مهارات في المعرفة ومحتوى الاختصاص والبيداغوجيا والتكنولوجيا مجتمعة.

هكذا، نجد أنّ تعليم الفلسفة يحتاج إلى معلّمين وأساتذة يجمعون ما بين الفلسفة والبيداغوجيا والتكنولوجيا. وعلى الرّغم من أنّ تعليم الفلسفة مثير للجدل وهو إشكالية بحد ذاته، وأنّ الفلسفة هي منهجية ذاتها أي إنّ لها منهجياتها وطرقها الخاصّة بها، إلّا أنّ هذا لا يجعل منها علماً مستقلاً عن سائر المعارف الأخرى. لذا، لقد جرت محاولات عديدة من قبل تربويين كبار أمثال توزي وروس حاولوا إدخال الديداكتيك والبيداغوجيا إلى الدّرس الفلسفي، واعتبروا أنّه لم يعد ممكنا تعليم الفلسفة بالطرق الفلسفية أو التاريخية، بل من خلال الأهداف والكفايات الخاصّة بها. إنّ تعليم الفلسفة هو تعليم طريقة التفكير أو التفلّسف التي قال بها كانط والتي شكّلت المنطلق لكثير من التربويين في مجال تعليم الفلسفة الذين اعتبروا أنّ تعليم الفلسفة هو تعليم كيفية التفكير أي تعليم مهارات التفكير الفلسفي التي تتمّ عبر كفايات المادّة الأساسية وهي المفهمة والأشكلة والحجاج. فتعليم الفلسفة اليوم يحتاج إلى أن يكون المعلّم ملمّاً بالطرق والمنهجيات الخاصّة بالفلسفة، كما عليه أن يكون تربوياً ممتلكاً لكفايات الديداكتيك والبيداغوجيا التي نادت بها علوم التربية من أجل الوصول بالمتعلم إلى أفضل النتائج.

خلاصة الكلام أنّ الصورة الحسّية بأشكالها المتنوّعة، كانت سنداً للفلاسفة الكبار من أجل تقريب مفاهيم وأفكار فلسفاتهم التجريدية إلى أذهان العامة، واستخدامُها كوسيلة حسية في مجال تعليم الفلسفة يعدّ أكثر من ضرورة لنقل المعارف والمفاهيم الفلسفية الغارقة في في التجريد إلى أذهان المتعلّمين. وفي القرن الحادي والعشرين، عصر التكنولوجيا والانترنت، أصبحت الصورة إلكترونية وازدادت مكانتها في العالم. والصورة الحسية الإلكترونية العصرية على شكل وسائط متعدّدة، نستخدمها كطريقة نشطة في تعليم وتعلم مادة الفلسفة، ونعتقد أنّها سوف تعمل على تحسين مستوى اكتساب المتعلّم لكفايات مادّة الفلسفة الأساسية (المفهمة، الأشكلة، الحجاج، التوليفةوالموضوعة)، وترفع من معدّل التّحصيل التعليمي للمادة بوجه عام وتغيير اتّجاهات المتعلّمين من المادة نحو الأفضل. لكن هل فعلاً تساعد الوسائط المتعدّدة كصور حسية على تعليم الفلسفة وترفع من مستوى اكتساب كفاياتها الأساسية؟ وإلى أيّ مدى يمكن أن تساهم الوسائط المتعدّدة في تغيير اتّجاهات المتعلّمين من المادة نحو الأفضل وترفع بالتالي من معدّل التّحصيل التعليمي؟ لإثبات ذلك، ستأتي التجربة في البحث الميداني لتؤكّد مدى تأثير الوسائط المتعدّدة في تعليم الفلسفة بوجه عام، وفي التحصيل التعلّمي واكتساب كفاياتها الأساسية (المفهمة، الأشكلة، الحجاج، التوليفة والموضوعة)، وتغيير اتّجاهات المتعلّمين من المادة نحو الأفضل على وجه الخصوص.

الفصل الرابع

نتائج الاستمارات

إنّ الاكتفاء بالمقاربة النّظرية التي تدور حول أهمّية الصورة الحسية بأبعادها المختلفة، لا يكفي لتحقيق أهداف البحث أو الإجابة عن إشكاليته وفرضياته. من هنا، يأتي البحث الميداني ضرورة لكشف تأثير استخدام الوسائط المتعدّدة في تعليم وتعلّم كفايات مادة الفلسفة(المفهمة، الأشكلة، الحجاج، الموضوعة والتوليفة)، واكتساب مهارة التفكير الفلسفي من خلال اكتساب كفاياتها الأساسية، وتطوير مستوى نتائج المتعلّمين في الامتحانات المدرسية والرسمية من دون عناء الحفظ، ما قد ينجم عنه تعديلاً في اتّجاهاتهم نحو المادة ويُسهم في تحقّق الأهداف المرسومة للمادة كبناء تفكير ناقد حرّ، وتنمية قدرة المتعلّم على المساءلة وحلّ المشكلات التي تواجهه في حياته ومجتمعه.

إنّ المشكلة التي اقتضى هذا العمل أن يبحث فيها، ويفترض حلّها من خلال اعتماد التعليم والتعلّم بالكفايات باستخدام الوسائط المتعدّدة، تكمن في الحفظ والتلقين الناتج عن اعتماد الطرق المعتمدة والمعمول بها في تعليم وتعلّم مادة الفلسفة. الأمر الذي يؤدّي إلى تقويم مزيّف بمعدّل علامات مرتفع نسبياً قائم على حفظ نظريات الفلاسفة كما هي ممّا يقود إلى الجمود والرتابة ويُبعد المتعلّم عن استخدام ملكاته المعرفية والعقلية المفترض أن تقوم على اكتساب مهارة التفكير الفلسفي من خلال اكتساب كفايات المادّة الأساسية.

ولما كان تحديد مستوى اكتساب كفايات مادة الفلسفة الأساسية (المفهمة، الأشكلة، الحجاج، الموضوعة والتوليفة)، وتحديد الاختلاف في نتائج معدّلات التحصيل التعليمي وتغيّر اتّجاهات المتعلمين، لا يمكن له أن يتأتّى من مقاربة نظريّة، يأتي البحث الميداني ليشكّل حاجة أساسيّة للكشف العلمي الدّقيق والوقوف على نتائج تحكمها التّجربة والاختبار. لذلك، نتخطى في هذا الكتاب العرض التفصيلي لأدوات التجربة المطبقة على العينة التجريبية والإجراءات المعتمدة في الإعداد والتنفيذ، كما نسحب منه الرسوم والجداول البيانية والإحصائية. ونكتفي بعرض النّتائج المحصّلة من الاستمارات الثلاث: الاستمارة الأولى التي تضم جميع أفراد العيّنة (قياس قبلي)، والاستمارة الثانية التي تمثّل أفراد المجموعة التجريبية (قياس بعدي) والاستمارة الثالثة التي تضمّ أفراد المجموعة الضابطة (قياس بعدي)(انظر ملحق الاستمارات، ص266- 278)، ثمّ مقارنة نتائج الاستمارات الثلاث وتحليل إجابات المتعلّمين في كلّ منها استناداً إلى المعالجات الإحصائية وفق نظام SPSS، ممّا يفضي إلى تقديم أجوبة دقيقة عن جميع فرضيات البحث المتمثلة باتّجاهات المتعلّمين نحو المادة، ومستوى اكتساب الكفايات الأساسية (المفهمة، الأشكلة، الحجاج، الموضوعة،والتوليفة)، ومعدّل التحصيل التعليمي.

ويأتي الفصل الخامس لنعرض من خلاله النّتائج المحصّلة من الاختبارات التقليدية المعلنة وغير المعلنة الناتجة عن التعليم والتعلّم بالطرق المعتمدة والمعمول بها في مادة الفلسفة، ونتائج اختبارات الكفايات للسعيين الأوّل والثاني الناتجة عن التعليم

والتعلّم بالكفايات، والاختبارات الخاصة بالموضوع المعلنة وغير المعلنة واختبار نصف السنة عند جميع أفراد العيّنة التجريبية والضابطة معاً ومقارنتها وتحليل نتائجها (قياس قبلي)، ثمّ عرض النتائج المحصّلة من اختبارات الكفايات للسعيين الثالث والرابع، الناتجة عن التعليم والتعلّم بالكفايات باستخدام الوسائط المتعدّدة، وتلك الخاصة بالموضوع المعلنة وغير المعلنة واختبار آخر السنة عند أفراد المجموعة التجريبية (قياس بعدي) التي اختبرنا على أفرادها تطبيق التجربة المتمثّلة باستخدام الوسائط المتعدّدة، ومقارنتها بنتائج اختبارات الكفايات للسعيين الثالث والرابع، الناتجة عن التعليم والتعلم بالكفايات فقط، وتلك الخاصة بالموضوع المعلنة وغير المعلنة واختبار آخر السنة عند أفراد المجموعة الضابطة التي لم يتعرّض أفرادها للتجربة المتمثلة باستخدام الوسائط المتعدّدة (قياس بعدي)، ثمّ نعمد إلى مقارنة النّتائج وتحليلها ما بين المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة (قياس بعدي) لننتهي بخاتمة، نعرض فيها أبرز ما توصّل إليه البحث الميدانيّ.

أولاً: نتائج إجابات الاستمارات الثلاث

نعرض في هذا الفصل نتائج إجابات المتعلمين في المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاستمارة رقم (1) التي جرى توزيعها عليهم بعد امتحان نصف السنة، إذ هدفت أسئلتها إلى قياس اتّجاهات المتعلمين ومواقفهم من مادّة الفلسفة التي يتابعونها للسنة الأولى في إطار مناهج التعليم العام، وتحقّق كفايات المادة واستيعابها، والكشف عن مدى ارتفاع مستوى التحصيل التعليمي. كما يطرح الفصل نتائج الإجابات عن الاستمارة الثانية التي تستهدف متعلّمي المجموعة التجريبية للوقوف على دور الوسائط المتعدّدة في تعديل أو تغيير اتّجاهاتهم نحو المادة، وتأثيرها في اكتساب أعمق لكفايات المادّة، وارتفاع مستوى تحصيلهم التعليمي، ونتائج الاستمارة الثالثة للمجموعة الضابطة التي تتابع مع أفرادها تعليم وتعلّم كفايات المادّة مع حجب استخدام الوسائط المتعدّدة لاستطلاع آرائهم في اتّجاهاتهم نحو المادة، ومستوى تحصيلهم التعليمي واكتسابهم للكفايات. وقد عملنا على رفع أبرز النتائج التي أتت نتيجة عرض نتائج إجابات المتعلّمين على الاستمارات من خلال جداول إحصائية ورسوم بيانية (جرى حذفها ههنا)، تبيّن بالنسب توزّع إجاباتهم بالإضافة إلى معالجة إحصائية تكشف مدى تأثير متغيّر الجنس على الأسئلة الأساسية المرتبطة بالفرضيات التالية:

- يوفّر استخدام الوسائط المتعدّدة في التدرّب على كفايات مادّة الفلسفة (المفهمة، الأشكلة، الحُجاج، التوليفة، والموضوعة) للصف الثانوي الثاني علمي، اتّجاهاً إيجابياً نحو تعليم وتعلّم المادّة.

- يرفع استخدام الوسائط المتعدّدة في التدرّب على كفايات مادّة الفلسفة (المفهمة، الأشكلة، والحُجاج التوليفة، والموضوعة) للصف الثانوي الثاني علمي، مستوى اكتسابها.

- يرفع استخدام الوسائط المتعدّدة في التدرّب على كفايات مادّة الفلسفة (المفهمة، الأشكلة، والحُجاج التوليفة، والموضوعة) للصف الثانوي الثاني علمي، مستوى التحصيل التعليمي للمتعلّمين.

1- نتائج الاستمارة الأولى

هدفت أسئلة الاستمارة الأولى إلى استطلاع آراء المتعلّمين واتّجاهاتهم نحو المادة، ومستوى اكتسابهم لكفاياتها الأساسية، ومستوى تحصيلهم التعليمي. وقد جاءت أبرز النتائج على الاستمارة الأولى نتيجة الإجابات القبلية المحصّلة لتؤكّد أنّ المتغيّرات الثلاثة التابعة التي سنرصد تأثير المتغيّر المستقلّ (الوسائط المتعدّدة) عليها بتنفيذ التجربة تتّسم بسلبية اتّجاه المتعلّمين نحو المادّة، وأنّه على الرّغم من أنّ الغالبية من المتعلمين على اختلاف الجنس تؤكّد الفرق في اعتماد الكفايات في تعليم وتعلّم المادة وتفضّله على عدم اعتمادها فإن مستوى اكتسابها ليس بالمنتظر والمؤمل بدليل أنّ الأهداف المرتبطة بما يُتوقّع من نواتج تعليم وتعلّم الفلسفة كالتفكير النقدي والشمولي واستخدام العقل والنقد واكتساب القيم الاخلاقية وتحليل مواقف الحياة والانتقال من التفكير الضيق المنغلق إلى التفكير المنفتح وإغناء آراء المتعلم الخاصة والمتحرّرة والقدرة على ممارسة السؤال الفلسفي (انظر السؤال رقم(13) في الاستمارة الأولى، ص (269.)) لم تتحقّق بالمستوى المؤمل، كما أنّ اعتماد التعليم والتعلم بالكفايات لم يسهّل تحضير المتعلّم للاختبارات الشهرية واختبار نصف السنة ما يعني أنّ تعامل المتعلّم مع المادّة لم يتحرّر من الحفظ والاستهلاك غير المنتج إلى مرحلة الاستثمار في المعرفة والإنتاج.

ولأنّ البحوث شبه التجريبية تفرض على الباحث أن يتأكّد من أنّ خصائص أفراد العيّنة التي قد تؤثّر على نتائج الدراسة قد تمّ ضبطها، ويتم ذلك بالتأكّد من أنّ المجموعتين متكافئتان في كل المتغيّرات ما عدا المتغيّر المستقل الذي تهتم به الدراسة، حيث يعطي المنهج شبه التجريبي طرقاً عديدة لهذا الضبط من بينها وضع المتغيّرات المطلوب ضبطها في الدراسة لتقويم أثرها، فقد اعتمدنا في ضبط تأثير متغيّر الجنس على نتائج التجربة، تطبيق اختبار كاي(كا2)، للتأكّد من غياب أو وجود فروق ذات دلالة إحصائية لجهة متغيّر الجنس. وقد أظهر تطبيق اختبار كاي(كا2) أنّ لا فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لجهة اتّجاهات المتعلّمين نحو المادة واكتساب الكفايات والتحصيل التعليمي.

لكن هل سيُحدث استخدام الوسائط المتعدّدة فرقاً بين النتائج القبلية والنتائج البعدية للمجموعة التجريبية؟ وهل ستترك تأثيراً على المتغيّرات التابعة يؤكّد صحّة الفرضيات الثلاث التي انطلقنا منها في بحثنا؟

2 - نتائج الاستمارة الثانية

تستهدف الاستمارة الثانية بأسئلتها المجموعة التجريبية التي خضعت للمتغيّر المستقلّ المتمثّل بالوسائط المتعدّدة خلال شهرين و25 يوماً، كقياس بعدي للكشف عن تأثير استخدام الوسائط المتعدّدة في تعليم وتعلّم كفايات المادّة على اتّجاهات المتعلّمين نحوها، ومستوى اكتساب كفايات المادّة (المفهمة، الأشكلة، الحُجاج، التوليفة، والموضوعة)، ومستوى التحصيل التعليمي ما يمكن أن يؤكّد فرضيات البحث أو يدحضها.

تقدّم أسئلة الاستمارة الثانية إجابات تسمح بالكشف عن صحّة فرضيات البحث لجهة تعديل أو تغيير اتّجاهات المتعلّمين إيجابياً نحو المادّة باستخدام الوسائط المتعدّدة في تقديم مضمونها، وارتفاع مستوى اكتساب كفايات المادّة التي يُقدّم التدريب عليها باستخدام الوسائط المتعدّدة واعتماد استراتيجيات التعلّم النشط في تحضير المضمون الذي ينطلق منه التدرّب على الكفايات أو يُستثمر كمادّة معرفية يستند إليها المتعلّمون في التحضير لاختبارات المادّة في الأشهر التي تلي اختبار نصف السنة حتى اختبار آخر السنة بما قد يرفع من مستوى التحصيل التعليمي.

إنّ الحكم على صحّة الفرضيات لجهة الفرضية المرتبطة باتّجاهات المتعلّمين تسمح بتحقيقها أسئلة الأسئلة المرتبطة بها في الاستمارة رقم (2) التي جرى توزيعها على متعلّمي المجموعة التجريبية في الحصّة الأخيرة التي سبقت اختبار آخر السنة، كما تحكم أسئلة الاستمارة رقم (2) مع ما سنعرضه من نتائج اختبارات التدرّب على الكفايات واختبارات الموضوع المعلنة وغير المعلنة على صحة الفرضيتين المرتبطتين بمستوى تحقّق الكفايات ومستوى التحصيل التعليمي في المجموعة التجريبية التي دُرّست باستخدام الوسائط المتعدّدة لتحضير المضمون المعرفي للنصوص التي سينطلق منها التعليم والتعلّم بالكفايات ويستند إليها المضمون المعرفي الذي سيستثمره المتعلّمون في التحضير للاختبار التقريري الذي يقدّر ويحكم على مستوى التحصيل التعليمي للمتعلمين مقارنة بزملائهم في المجموعة الضابطة التي تابعنا التعليم والتعلّم بالكفايات فيها بالاستناد إلى كتاب المادّة الصادر عن المركز التربوي للبحوث والإنماء.

وينقسم عرض تحليل إجابات متعلّمي المجموعة التجريبية عن إجابات أسئلة الاستمارة رقم (2) إلى قراءة وتحليل الأسئلة المرتبطة مباشرة بالفرضيات من خلال ما أتت به المعالجة الإحصائية لتحديد مدى تأثير متغيّر جنس المتعلّمين على إجاباتهم وقراءة وتحليل الجداول الإحصائية والرسوم البيانية (المحذوفة) التي تحمل إجابات عن الأسئلة المرتبطة مباشرة بالفرضيات أو تلك التي تجتمع معها لتقدّم تفصيلاً أدق وأوضح للحكم على صحة الفرضيات المرتبطة بها.

وقد أظهرت نتائج الإجابات والنسب المبيّنة عن الأسئلة الثلاثة المباشرة (6) و(17) و(18) والسؤال رقم (19) التي ترتبط بفرضية الاتّجاهات نحو مادّة الفلسفة، صحة ما افترضناه لجهة توفير استخدام الوسائط المتعدّدة في التدرّب على

كفايات مادّة الفلسفة (المفهمة، الأشكلة، الحُجاج، التوليفة، والموضوعة) للصف الثانوي الثاني علمي، اتّجاهاً إيجابياً نحو تعليم وتعلّم المادة.

وتبيّن الإجابات عن الأسئلة المرتبطة بالفرضية الثانية صحتها حيث قدّرنا أن يرفع استخدام الوسائط المتعدّدة في التدرّب على كفايات مادّة الفلسفة (المفهمة، الأشكلة، والحجاج التوليفة، والموضوعة) للصف الثانوي الثاني علمي مستوى اكتسابها. فمجموع المتعلّمين في المجموعة التجريبية أكّدوا أنّ طريقة استخدام الوسائط المتعدّدة سهّلت استيعابهم للكفايات، والغالبية من المتعلّمين بل معظمهم من الذكور وجميعهم من الإناث أكّدوا أنّ فترة تحقّق الكفايات بمستوى أعلى أتى في الفترة الممتدّة بين نصف السنة وآخرها. وما أكّد أنّ الوقت لم يكن العامل في هذا التطوّر ما تقدّم به المتعلّمون من تأكيد أنّ النصوص التي أنتجوها باستخدام الوسائط المتعدّدة هي أسهل وأفضل من الكتاب أو تلك النصوص الجاهزة. ونلفت إلى أنّنا لا نذهب مع المتعلّمين إلى ترك الكتاب جانباً بل نؤكّد ضرورة الاستناد إليه كونه يعدّ المرجع الجامع الذي يستند إليه المعلمون جميعهم بما يؤمّنه من تنظيم للعمل وتكافؤ فرص للمتعلّمين في المشارب التي ينهلون منها، كما نؤكّد أنّ ما تضمّنته الوسائط المتعدّدة من مضمون وما استندت إليه من موضوعات لم تخرج عمّا يطرحه الكتاب من مادّة معرفية، فاضَلَ المتعلّمون بينها وبين ما انتقل منها إلى الوسائط المتعدّدة وأنتجوه في نصوص استندوا إليها. وعليه، فنتائج هذه التجربة لم تأت أبداً لتطالب بإلغاء الكتب التي أُنتجت انطلاقاً من غايات وأهداف عامّة أقرّها المسؤولون والقيّمون على الشأن التربوي في لبنان وأنتجها الفاعلون والخبراء في هذا المجال، وإنّما لتؤكّد ضرورة أن تتعدّل طريقة تعليم وتعلّم المادّة لتتلاقى مع العصر الذي ينشأ فيه ويتربّى عليه المتعلمون الذين تستهدفهم جهود جميع من ذكرنا، لناحية علاقته بالشأن التربوي من تخطيط وإنتاج لمنهج هذه المادّة، وما لم نذكره من مشاركين أساسيين وغير أساسيين في تنفيذها وتقويمها للوصول إلى تطوير في التربية والتعليم.

كما بيّنت النتائج أنّ الوسائط المتعدّدة لا تعمل منفردة ولا تُثمر نتاجاً إلّا إذا كيّف المعلّم استخدامها سواء من خلال الأسئلة الموجّهة التي تفرض تركيز المتعلّم على المضمون المعروض لأنّ الوسائل والطرق الحديثة ومنها استخدام الوسائط المتعدّدة وما تحتاجه من أدوات تكنولوجية حديثة في التعليم، وإن كانت تتلاقى مع تطوّرات العصر الذي يعيش في بيئته المتعلّمون، إلا أنّهم يألفونها ويعتادون عليها ولا تعطي نتاجها المطلوب من استثمارها في التعليم ما لم يتغلّف استخدامها بالجانب التربوي (البيداغوجي والديداكتيكي) في طرائق التعليم والتعلّم المساندة لاستخدامها. ويتطابق هذا مع ما أتينا به في الإطار النظري من البحث من حيث إن أستاذ الفلسفة يجب أن يكون بيداغوجياً وتكنولوجياً إلى جانب إلمامه بالمعرفة الفلسفية.

وقد حكمت نتائج الإجابات بالنسب المبيّنة عن الأسئلة المباشرة والسؤالين غير المباشرين لصحة الفرضية المتعلقة بالتحصيل التعليمي التي انطلقنا منها في اختيار تجربتنا والتخطيط لها، حيث أكّدت النتائج أنّ استخدام الوسائط المتعدّدة في تعليم وتعلّم مادّة الفلسفة والتدرّب على كفاياتها للصف الثانوي الثاني علمي، رفع مستوى التحصيل التعليمي للمتعلّمين. هذا ما ستكشفه وتؤكّده نتائج الاختبارات الشهرية والفصلية ومقارنتها في الفصل الثاني من هذا الباب.

3- نتائج الاستمارة الثالثة

استهدفت الاستمارة الثالثة أفراد المجموعة الضابطة، وعرض نتائجها يخدم البحث في متابعة التعديل الذي يمكن أن يكون قد طرأ على اتّجاهات المتعلّمين نحو المادّة والمواقف منها في المجموعة الضابطة التي تابعت التعليم والتعلّم باعتماد كفايات المادّة (المفهمة، الأشكلة، الحجاج، التوليفة والموضوعة) من خلال المضمون المثبت في كتاب الفلسفة الصادر عن المركز التربوي للبحوث والإنماء، والتطوّر في مستوى اكتساب الكفايات، ومستوى التحصيل التعليمي. هذا بالإضافة إلى إجراء مقارنة بين هذه المجموعة والمجموعة التجريبية للوقوف على مستوى التأثير الذي تركته التجربة باستخدام الوسائط المتعدّدة في إنتاج النصوص من مختلف هذه الوسائط التي ترافق عرضها واستنتاج معلوماتها مع تعلّم نشط وتعلّم تفاعلي أحاط بعرض هذه المعلومات وساندها من خلال أسئلة تمّت صياغتها لغرض تركيز انتباه المتعلمين على النقاط والمعلومات المعرفية التي احتاجها بناء تلك النصوص التي حلّت محل نصوص الكتاب الرسمي المعتمد ما يمكن أن يقدّم اختباراً أكثر دقّة لفرضياتنا.

بيّنت إجابات الاستمارة الثالثة ونسبها أنّ اتّجاهات المتعلّمين نحو مادّة الفلسفة تنحو بشكل خجول في المجموعة الضابطة نحو الإيجابية، وبيّنت القراءة للإجابات مجتمعة وتحليل المقاصد منها أنّ هذا التطوّر في الاتّجاه الإيجابي نحو مادّة الفلسفة سببه متابعة التعليم والتعلّم بالكفايات نظراً لمعرفتنا بما قدّمنا لموجبات التعليم وفقاً لها ولفوائده وما أعلن عنه المتعلّمون في إجاباتهم عن الأسئلة المساندة للأسئلة المباشرة التي تجيب عن الفرضية المرتبطة باتّجاهات المتعلمين نحو المادّة ومواقفهم منها. هذه النتائج بالشكل المبيّن تؤكّد صحة فرضيتنا بتوفير استخدام الوسائط المتعدّدة في التدرّب على كفايات مادّة الفلسفة (المفهمة، الأشكلة، والحجاج التوليفة، والموضوعة) للصف الثانوي الثاني اتّجاهاً إيجابياً بمستوى وحجم نسب أعلى نحو المادّة لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، لكن النتائج لم تنف تطوّر الاتّجاه إيجابياً أيضاً إنما بشكل خجول لدى أفراد المجموعة الضابطة.

يتبيّن أنّ الوقت أعطى للمتعلّمين فرصة التدرّب على الكفايات وتطوّر مستوى اكتسابها لدى أفراد المجموعة الضابطة، ما يعني أنّ التدرّب على الكفايات مسألة تحتاج إلى وقت ويحتاجها العمل في تعليم وتعلّم المادّة وفق الأصول المفترض اعتمادها في تدريسها سعياً لتحقيق الغايات من التعليم والتعلّم من جهة، وتحقيق اكتساب كفايات المادّة من جهة أخرى. وبالمقارنة مع نتائج المجموعة التجريبية، نجد أنّ مستوى الاكتساب للكفايات لا يتوقّف على استخدام الوسائط المتعدّدة، وإنّما يتطوّر بشكل أفضل باعتماد هذه الوسائط في تعليم وتعلّم المادّة بما يقلّل من الوقت، وبما يرفع من مستوى الاكتساب، وبما يخلق من فرصة لمشاركة المتعلّمين في إنتاج معلومات النص الذي ينطلق التدرّب منه، وليس تلقّيه من الكتاب بشكل تلقيني، وبما يحفّز المتعلّمين على المتابعة والمشاركة في الحصّة ويشحذ انتباههم نتيجة استخدام طرائق نشطة وتفاعلية تتلاقى مع العصر وحاجات المتعلّمين.

وتُعطي النتائج المحصّلة حول التحصيل التعليمي لفرضيتنا صحة، لكنّها لا تنفي بالمطلق تأثير اعتماد التعليم والتعلّم بالكفايات الإيجابي في رفع مستوى التحصيل التعليمي، وإنّما تبيّن ضرورة التعليم والتعلّم بالكفايات لغرض تحقيق الأهداف

العامة للمادّة المنبثقة من الغايات من جهة، وتطوير نتاج المتعلّمين في المادّة وتعديل اتّجاهاتهم إلى الإيجابية نحوها ورفع مستوى اكتسابها من خلال تطوير طرائق تعليمها وتعلّمها، بما لا ينفي الحاجة إلى الطرائق المعتمدة في تعليمها وتعلّمها، وإنّما تطعيمها بطرائق تعليم وتعلم تواكب التطوّر الحاصل في البيداغوجيا بشكل عام والديداكتيك (تعلّمية المواد) بشكل خاص، لا سيّما في مادّة الفلسفة التي تعاني العديد من المشكلات التي تحيط بتعليمها وتعلّمها، وقد أفضت إلى الإجراءات التي طالت حذف محاور من محاورها لغرض تسهيل تحضير المتعلّمين للامتحانات الرسمية في العامين الدراسيين 2015/2016 و2016/ 2017 على التوالي.

هكذا بيّنت نتائج المجموعة الضابطة صحة فرضياتنا المتعلّقة بتعديل الاتّجاه السلبي للمتعلمين، وتغييره إلى الاتّجاه الإيجابي لدى المجموعة التجريبية بنسبة عالية ومن معظم المستجوبين، لكنّها لم تنف تطوّر الاتّجاه إيجابياً نحو المادّة والموقف منها لدى المجموعة الضابطة وإنّما بشكل خجول. وبيّنت النتائج للمجموعة الضابطة رفع مستوى اكتساب المتعلّمين للكفايات في المجموعة التجريبية بشكل بارز مقارنة بالمجموعة الضابطة لكنّها لم تنف رفع مستوى التحصيل لمستجوبيها وإنّما لنسبة ليست ملحوظة منهم وللإناث أفضل من الذكور. كما أظهرت نتائج المجموعة التجريبية صحة الفرضية برفع مستوى التحصيل للغالبية من مستجوبيها مقارنة بالمجموعة الضابطة لكنّها لم تنف هذا التطوّر في التحصيل بشكل مطلق لدى المجموعة الضابطة وللإناث بنسبة أعلى من الذكور.

وعليه، يتبيّن صحة فرضياتنا وتأثير استخدام الوسائط المتعدّدة في تغيير اتّجاهات المتعلّمين إيجابياً نحو المادة والموقف منها، ورفع مستوى اكتساب الكفايات بنتيجة اعتمادها كطريقة في تعليمها وتعلّمها، وارتفاع التحصيل التعليمي لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة، لكنّها لم تنف تأثير اعتماد تعليم وتعلّم الكفايات الإيجابي وإنّما البطيء وغير العالي النسبة على تعديل الاتّجاهات إلى الإيجابية نحو المادة، ورفع مستوى اكتساب الكفايات بزيادة التدرّب عليها مع مرور الوقت، وانعكاس ذلك على ارتفاع مستوى التحصيل لدى نسبة من الذكور وأعلى منها لدى الإناث لدى أفراد المجموعة الضابطة.

ثانياً- مقارنة الاستمارات الثلاث

إنّ المقارنة بين نتائج الاستمارة الأولى التي استهدفت المتعلّمين جميعهم سواء أولئك الذين شكّلوا المجموعة الضابطة أو أولئك الذي خضعوا للتجربة لاستطلاع آرائهم واتّجاهاتهم نحو المادة بعد فترة قاربت الشهرين ونصف الشهر من التعليم والتعلم باعتماد كفايات المادّة ومستوى اكتساب هذه الكفايات والتحصيل التعليمي، ونتائج الاستمارة الثانية التي وُزّعت على أفراد المجموعة التجريبية للكشف عن مستوى تأثير استخدام الوسائط المتعدّدة ومدى مساهمتها في تعديل اتّجاهاتهم ومواقفهم من المادّة، ورفع مستوى اكتساب الكفايات، وارتفاع مستوى التحصيل التعليمي، ونتائج الاستمارة الثالثة التي جرى توزيعها على أفراد المجموعة الضابطة لمتابعة التغيّر الذي أصاب المجموعة الضابطة الذين تتابع العمل معهم بالتدرّب على

كفايات المادّة وتأثير الوقت في اتّجاهاتهم ومواقفهم من المادّة ومستوى اكتساب كفاياتها والتحصيل التعليمي للمتعلّمين في هذه المجموعة، أفضت إلى نتائج نتبيّنها في متابعة المقارنة بينها انطلاقاً من فرضيات البحث.

1- اتّجاهات المتعلّمين نحو المادّة

أظهرت الاستمارة الأولى التي توجّهت بأسئلتها إلى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة أنّ النسبة الأعلى من المتعلّمين يمتلكون اتّجاهاً سلبياً نحو مادّة الفلسفة وموقفاً غير إيجابي منها. لكنّ هذا الاتّجاه السلبي والموقف غير الإيجابي من مادّة الفلسفة تبدّل إلى الإيجابية في الإجابة عن الأسئلة المرتبطة باتّجاهات المتعلّمين نحوها وموقفهم منها، وقد عزا المتعلمون جميعهم من ذكور وإناث السبب إلى استخدام المعلّم للوسائط المتعدّدة في شرح دروس المادّة ما أثمر تغييراً نحو الأفضل في نظرتهم إلى المادّة. أمّا الاستمارة الثالثة التي توجّهت بأسئلتها إلى المتعلّمين في المجموعة الضابطة، فالإجابات المحصّلة من أسئلة استماراتها المرتبطة بالاتّجاهات نحو المادّة ومواقفهم منها، بيّنت تغييراً وتعديلاً خجولاً نحو الإيجابية في الاتّجاهات والمواقف من المادّة لم نجد له مبرّراً سوى متابعة التعليم والتعلّم بالكفايات والوقت الذي ساعد هؤلاء المتعلّمين في اكتساب أعمق لها.

إنّ المقارنة بين نتائج الاستمارات الثلاث يسمح لنا بتأكيد أنّ المشكلة في الاتّجاه السلبي نحو المادّة والموقف غير الإيجابي نحوها لا يعود لمادّة الفلسفة، وإنّما يرتبط بشكل أساسي وفي جزء كبير من حلّها بطرائق التعليم والتعلّم التي يعتمدها المعلّم، بدليل ربط تغيير الاتّجاه نحو المادّة لدى المجموعة التجريبية بمقارنة إجاباتهم في الاستمارة الأولى والاستمارة الثانية، باستخدام المعلّم الوسائط المتعدّدة وما تملكه من تأثير في جذب انتباه المتعلّمين والفرصة في مشاركتهم إنتاج المعلومات بما يبتعد عن التلقين ويرسّخ المعلومات لفترة أطول تقلّل من جهد الحفظ والتذكّر. وتبيّن المقارنة بين الاستمارة الأولى وتحديداً ما يتعلّق منها بإجابات متعلّمي المجموعة الضابطة وإجابات هؤلاء عن الاستمارة الثالثة أنّ متابعة التعليم والتعلّم بالكفايات أثمر تعديلاً خجولاً في الاتّجاهات نحو المادّة والمواقف منها ما يؤكّد أن التعليم والتعلّم بالكفايات يعطي ثماره مع توفّر الوقت فضلاً عن أنه أساسي للمادّة.

2- اكتساب المتعلّمين كفايات المادّة

إنّ النتائج المبيّنة في الاستمارة الأولى تُظهر تبايناً في مستوى اكتساب الكفايات وفقاً لمتغيّر الجنس، حيث إن عدد الذكور الأكثر من عدد الإناث في المجموعة الضابطة أفضى إلى انخفاض في مستوى اكتسابها وكان سبباً في مساعدتنا على تحديد أيّ من المجموعتين ستخضع للتجربة من جهة، وأبرز أيضاً أنّ الذكور أقلّ قدرة على اكتساب الكفايات مقارنة بالإناث، ما يعني أنّ هؤلاء الذكور يحتاجون إلى مثيرات حسيّة توفّر لهم انتباهاً أقوى وتركيزاً أكبر، لكن الهدف الأساسي للبحث يرتكز على دراسة تأثير الوسائط المتعدّدة في اكتساب كفايات المادّة ما يحتّم اختيار المجموعة التي أبدت تحسّناً أكبر في التدرّب على الكفايات من خلال الإجابة عن أسئلة الاستمارة الأولى أو أعطت نتيجة أفضل في اختبارات الكفايات واختبارات الموضوع المعلنة وغير المعلنة. وما يلفت النظر ويشجّعنا على المناداة بتعليم المادّة من خلال الكفايات (الموضوعة،المفهمة، الأشكلة، الحجاج، التوليفة)، أنّ النتائج تبيّن أنّ اعتماد الكفايات في تعليم المضمون مقبول ومحبّذ في

تعليم وتعلّم المادة ومرغوب به عند غالبية أفراد المجموعتين. وقد بيّنت النتائج في الاستمارة الأولى أنّ الأهداف المرتبطة ببناء التفكير ومنهجيته لم تتحقّق ما يعني أنّ التدرّب على الكفايات واكتسابها يحتاج إلى وقت أطول.

سجّلت إجابات الاستمارة الثانية المرتبطة باكتساب كفايات المادّة أنّ طريقة دعم المضمون وتحقيق كفايات المادة (الموضوعة، المفهمة، الأشكلة، الحجاج، التوليفة) باستخدام الوسائط متعدّدة (تسجيل صوتي، فيلم مصوّر، صور ثابتة، صور متحرّكة Ppt،Moviemaker)، سهّلت استيعاب المتعلمين في المجموعة التجريبية للمضمون واكتسابهم للكفايات، وأنّ الفترة التي امتدّت بين نصف السنة وآخرها هي الفترة التي تحقّقت خلالها كفايات مادة الفلسفة وأهدافها وهي الفترة ذاتها التي شهدت استخدام الوسائط المتعدّدة في تعليم وتعلّم كفايات الفلسفة التي كانت تشهد تعثّراً في مستوى اكتسابها لدى أفراد هذه المجموعة قبل نصف السنة مقارنة بأفراد المجموعة التجريبية. والغالبية وبنسبة لافتة وعالية من المتعلّمين، يؤكّدون أنّ التدرّب على اكتساب كفايات المادة من خلال النصوص المركّبة باعتماد الوسائط المتعدّدة أسهل وأفضل من اكتسابها من خلال التدرّب على النصوص الجاهزة، ما يجزم أنّ استخدام الوسائط المتعدّدة في التدرّب على كفايات المادة أسهل وأفضل من اعتماد الكتاب والنصوص الجاهزة.

هذه النتائج تؤكّد نجاعة استخدام الوسائط المتعدّدة التي تدرّب من خلالها متعلّمو المجموعة التجريبية على كفايات المادّة في رفع مستوى اكتسابها مختصرة الوقت ومذلّلة مشكلة التلقين، وموفّرة مشاركة نشطة وفعّالة للمتعلّمين في إنتاج المعلومات التي تجمّعت في نصوص استند إليها المتعلّمون في إجراء اختبارات الكفايات واختبارات الموضوع المعلنة وغير المعلنة، حيث توفّر معها الجهد المبذول في استذكار المعلومات.

أمّا إجابات متعلّمي المجموعة الضابطة عن الاستمارة الثالثة، فتبيّن أنّ مستوى اكتساب الكفايات المنتظر من تقديم المتعلّمين لها، تدنّى بشكل ملحوظ، لكنّه لم يحمل معه تراجعاً في مستوى الاكتساب فعلياً، لأنّ الخروج بتعريف بعد الانتقال إلى فترة التطبيق غير متوقّع من المتعلّمين الذين شهد مستوى اكتسابهم لها في قبل نصف السنة تدنّياً ارتفع مع الوقت مستواه بدليل ما أتى من هؤلاء المتعلّمين من إجابات أثبتت أنهم يؤيّدون التعليم والتعلّم بالكفايات ويفضّلونه، ما يبرهن أنّ الوسائط المتعدّدة تثمر نتائج أكثر إيجابية وتوفّر الوقت، لكنّها لا تعني أنّ التدرّب على الكفايات غير مقبول من المتعلّمين، بل تحتاج إلى وقت أطول ينقصه إضفاء عنصر الجذب الذي توفّره الوسائط المتعدّدة أو غيرها من طرق التعليم والتعلّم النشطة والتفاعلية بما يتماهى مع اهتمامات المتعلّمين ويحقّق لمادّة الفلسفة أهدافها. وما يؤكّد ما نذهب إليه، تحليلنا لمستوى تحقق أهداف المادّة التي شهد معظمها تطوّراً نحو الأفضل.

3- التحصيل التعليمي

تبيّن نسبة معقولة لكنّها ليست بالبارزة من أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في إجابتهم عن أسئلة الاستمارة الأولى المرتبطة بالتحصيل التعليمي، مساهمة طريقة المعلم في شرح المضمون وتقديم كفايات المادة (الموضوعة، المفهمة، الأشكلة،

الحجاج، التوليفة)، في تسهيل عملية تحضيرهم لاختبارات الموضوع السعي الشهرية وامتحان نصف السنة في المادة، كما تبين نسبة لا بأس بها منهم أنّ اعتماد التعليم والتعلم بالكفايات لم يسهّل تحضير المتعلّم للاختبارات الموضوع الشهرية واختبار نصف السنة، ما يعني أن تعامل المتعلّم مع المادّة لم يتخلّص من الحفظ والاستهلاك غير المنتج إلى مرحلة الاستثمار في المعرفة والإنتاج. أمّا إجابات المتعلّمين في المجموعة التجريبية عن أسئلة الاستمارة الثانية المرتبطة بالتحصيل التعليمي، فتؤكّد مساعدة المعلومات التي تضمّنتها الوسائط المتعدّدة (تسجيل صوتي، فيلم مصوّر، صور ثابتة، صور متحرّكة Ppt،Moviemaker ...) والتي استخرجها المتعلّمون وولّفوها بتوجيه من أسئلة المعلّم أثناء مشاهدة هذه الوسائط أو سماعها ومتابعتها في نصوص أُنتجت من تعليم وتعلّم تعاوني أثمر النصوص التي استند إليها المتعلّمون في استذكارهم للمعلومات تحضيراً للاختبارات التي لم تستنزف طاقات المتعلّمين في الحفظ والتذكّر المبني على التلقين إلى فهم للمضمون يتأتّى من استخدام الوسائط المتعدّدة والمشاركة من خلال طرق تعليم وتعلّم نشطة وتفاعلية ساندت هذه الوسائط النشطة والتفاعلية في إشراك المتعلّمين في إنتاج المعلومة واستثمارها في مهارات التفكير العليا من تحليل وتركيب وتقويم أثناء العمل في اختبارات المادة التي تقوم على أسئلة تستهدف كفاياتها. فقد ساعدت هذه الطريقة المتمثلة بالوسائط المتعدّدة، بنظر الغالبية والنسب العليا من المستجوبين، على اختصار الوقت الذي تستغرقه في التحضير لاختبارات السعي الشهرية واختبار آخر السنة، مؤكّدين ارتفاع معدّل علاماتهم في مادة الفلسفة مقارنة بالفترة الممتدّة من بداية العام الدراسي حتى امتحان نصف السنة، ما يحملنا على الكلام بتأثير الوسائط المتعدّدة كسبب أساسي وراء هذا الارتفاع لدى معظم الإناث ونسبة معقولة جداً من الذكور.

هذه النتيجة المحصّلة، تؤكّد أنّ الوسائط المتعدّدة فعّالة ومثمرة النتاج، لكنّها لا تعمل منفردة ولا تُثمر نتاجاً إلا إذا كيّف المعلّم استخدامها من خلال الأسئلة الموجّهة التي تتطلّب تركيز المتعلّم على المضمون المعروض. إنّ الوسائل والطرق الحديثة ومنها استخدام الوسائط المتعدّدة وما تحتاجه من أدوات تكنولوجية حديثة في التعليم، لا تعطي نتاجها المطلوب من استثمارها في التعليم بمجرّد استخدامها في العملية التعليمية والتعلّمية ما لم تفد من البيداغوجيا والديداكتيك التي تتّسم في طرائق التعليم والتعلّم المساندة لهذه الوسائط المتعدّدة. وتأتي الإجابة عن الأسئلة المرتبطة بالتحصيل التعليمي في الاستمارة الثالثة التي تتوجّه لمتعلّمي المجموعة الضابطة، لتبيّن أنّ الإناث أكثر إفادة من التدرّب على الكفايات في رفع مستوى تحصيلهنّ التعليمي من الذكور، وهذه النتيجة غير مستغربة خصوصاً وأنّ هذه الإفادة تراكمية إذا ما عدنا إلى نتائج الاستمارة الأولى التي بيّنت تعثّراً لدى الذكور مقابل الإناث. لكنّ هذا التحصيل تطوّر مستواه لدى الذكور أيضاً الذين أفادوا من فرصة الوقت في تطوير مستوى اكتسابهم للكفايات ما ينعكس بالتالي في تحصيلهم التعليمي. يعني ذلك أنّ التدرّب على كفايات المادّة إذا توفّر له الوقت فإنه يعطي نتاجاً معقولاً وأفضل من غياب التعليم والتعلّم من خلالها، ويتطوّر أكثر إذا توفّرت له المساندة باعتماد طرائق تعليم وتعلّم تسمح للمعلّم بالمشاركة الفعّالة والنشطة، خصوصاً وأن الذكور يختلفون في الاهتمامات عن الإناث ويختلفون في ميزة النشاط في المواد التي تُصنّف ضمن مجموعة مواد الآداب والإنسانيات، ما يفرض الحاجة إلى مراعاة هذه الخصائص في اختيار ما يجذب هؤلاء الذكور ويحفّزهم على المشاركة والعطاء والإنتاجية، باختيار

طرائق تعليم وتعلّم لمادّة الفلسفة تبتعد عن تركيز النشاط خلال الحصّة على عاتق المعلّم، لتجعل من المتعلّم محور العملية التعليمية والتعلّمية تلبية لمتطلّبات التربية الحديثة التي لا بدّ وأن تفيد منها الفلسفة كمادة تعليمية في مناهج التعليم العام، على الرّغم الخصوصية التي تتمتّع بها هذه المادّة لكلّ المختصين بها والمتابعين لشؤونها خصوصاً وأنّ الفلسفة كمادّة تعليمية لا تنفي تميّزها "أم العلوم" لكنّها مع مناهج التعليم العام تحتاج إلى تكييف التعامل بها ومعها بما يوفّر انتقالها إلى المتعلّمين كي لا تخرج من مناهج التعليم أو تخرج من دائرة اهتمام المتعلّمين.

هذه النتائج تؤكّد أهمّية وضرورة التعليم والتعلّم بكفايات المادّة، كما ترفع الصوت باتّجاه تفعيل هذا التعليم والتعلّم باستخدام الوسائط المتعدّدة وغيرها من طرائق التعليم والتعلّم التي تواكب حاجات المتعلّمين المرتبطة بتطوّرات العصر والانتشار الكبير والواسع للتكنولوجيا والإفادة منها في العملية التعليمية والتعلّمية. كما تؤكّد ضرورة انفتاح أساتذة الفلسفة على طرائق التعليم والتعلّم النشط التي تتلاءم والمضمون المطروح وتفتح المجال للمتعلّمين كي يشاركوا في إنتاج معلومات النصوص التي سيستندون إليها في الاختبارات التي تطال كفايات المادّة أو صياغة وبناء موضوع فيها.

حملت نتائج الاستمارة الثانية (المجموعة التجريبية) ومقارنتها بالاستمارة الثالثة (المجموعة الضابطة)، تأكيد فعالية استخدام الوسائط المتعدّدة في التدريب على الكفايات، انعكست إيجابية في اتّجاهات المتعلّمين ومواقفهم من المادّة، ورفعت من مستوى اكتساب الكفايات، وطوّرت ناتج التحصيل التعليمي للمتعلّمين. كما أكّدت النتائج من الاستمارة الأولى (المجموعتين الضابطة والتجريبية) والاستمارة الثانية (المجموعة التجريبية) والاستمارة الثالثة (المجموعة الضابطة)، فعالية التدرّب على كفايات المادّة وتعليم وتعلّم مادّة الفلسفة باعتمادها، بل بحاجتها إلى الوقت وإلى اعتماد طرائق تعليم وتعلّم تُشرك المتعلّم في العملية التعليمية والتعلّمية ولا تجعل منه متلقّياً سلبياً من مثال الوسائط المتعدّدة وما ساندها من طرائق أخرى في إطار التعلّم النشط والتشاركي والتفاعلي. فهل تدعم نتائج اختبارات الموضوع المعلنة وغير المعلنة واختبارات الكفايات ما خرجت به نتائج الاستمارات الثلاث أم تقدّم نتائج مغايرة أو مختلفة جزئياً قد لا تحكم لصحة فرضياتنا؟

الفصل الخامس

نتائج اختبارات التدرّب على كفايات الفلسفة واختبارات الموضوع الفلسفي

يقدّم هذا الفصل من المقاربة الميدانية نتائج اختبارات التدرّب على الكفايات واختبارات الموضوع الفلسفي بالاعتماد على التقويم الاستعلامي الذي يكشف بشكل تفصيلي يستند إلى الرقم ودلالته العلمية مستوى تحقّق كفايات مادّة الفلسفة (المفهمة، الأشكلة، الحجاج، الموضوعة، التوليفة) في نتائج التدرّب عليها أو كتابة موضوع فلسفي. ويعرض هذا الفصل جداول نتائج المعالجة الإحصائية للموضوع للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وجداول التقويم الاستعلامي التي بُنيت من نتائج تصحيح اختبارات التدرّب على كفايات المادّة واختبارات الموضوع غير المعلنة والمعلنة، بما يبيّن الكفايات المحقّقة وغير المحقّقة وتلك الوسطية في تحقّقها لدى متعلّمين وغياب تحقّقها لدى آخرين، والرسوم البيانية بما قد يدعم ما خرجت به نتائج الاستمارات الثلاث أو يقدّم نتائج مغايرة أو مختلفة جزئياً لجهة اكتساب الكفايات ومستوى التحصيل التعليمي قد تحكم أو تدحض صحة الفرضيات التالية:

- يرفع استخدام الوسائط المتعدّدة في التدرّب على كفايات مادّة الفلسفة (المفهمة، الأشكلة، والحجاج، التوليفة، والموضوعة) للصف الثانوي الثاني علمي مستوى اكتسابها.

- يرفع استخدام الوسائط المتعدّدة في التدرّب على كفايات مادّة الفلسفة (المفهمة، الأشكلة، والحجاج، التوليفة، والموضوعة) للصف الثانوي الثاني علمي مستوى التحصيل التعليمي للمتعلّمين.

أوّلاً- تعليم وتعلّم كفايات مادّة الفلسفة قبل التجربة

1- نتائج المعالجة الإحصائية

توفّر المعالجة الإحصائية فرصة التأكّد من أنّ خصائص أفراد العيّنة التي قد تؤثّر على نتائج الدراسة قد تمّ ضبطها، ويتمّ ذلك بالتأكّد من أنّ المجموعتين متكافئتان في كل المتغيّرات ما عدا المتغيّر المستقل الذي تهتم به الدراسة. ويعطي المنهج شبه التجريبي طرقاً عديدة لهذا الضبط من بينها وضع المتغيّرات المطلوب ضبطها في الدراسة لتقويم أثرها. وقد عمدنا إلى إجراء عمليات إحصائية، لتبيان ما إذا كان ثمّة تأثير ملحوظ في نتائج اختبارات الكفايات في كتابة الموضوع الفلسفي بين المجموعتين التي ستنطلق التجربة على إحداهما. وقد اعتمدنا تطبيق اختبار T-TEST للتأكّد من غياب أو وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في نتائج اختبارات الكفايات في كتابة الموضوع الفلسفي. وبيّن تطبيق اختبار T-TEST لكشف تأثير المتغيّر المستقلّ على اختبار الموضوع الفلسفي قبل التجربة واستخدام الوسائط المتعدّدة، وبعد التجربة باستخدام الوسائط المتعدّدة على أفراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة الذين تابعوا التعليم والتعلّم بالكفايات مع حجب استخدام الوسائط المتعدّدة النتائج التالية:

جدول رقم(1):نتائج اختبار T-TEST على مستوى اكتساب كفايات المادة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على معدّل 20 (قبل التجربة).

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	الدلالة الإحصائية
المجموعة الضابطة	23	9.46	2.62	0.942	غير دال عند 0.05
المجموعة التجريبية	23	10.2	2.58		

يتبيّن، بالنظر إلى الجدول رقم(1)، أنّ مستوى اكتساب الكفايات المتضمّنة في كتابة الموضوع الفلسفي لم يسجّل اختلافاً أو تبايناً بين متعلّمي المجموعتين الضابطة والتجريبية، نظراً للتكافؤ الإحصائي الذي وقعنا عليه لجهة اكتساب كفايات المادّة، إذ تُظهر نتائج البيانات باستعمال اختبار T-TEST أنّ قيمة مستوى الدلالة أكبر من 0.05 وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية أي إنّ نتائج مستوى اكتساب المتعلّمين لكفايات المادة (الموضوعة، المفهمة، الأشكلة، الحجاج، التوليفة) أو أي من هذه الكفايات، انطلاقاً ممّا تعلّمه وتدرّب عليه في الصف، لم تحمل أيّ فروقات بين المجموعتين الضابطة والتجريبية ما يتلاقى مع ما بيّنته النتائج من غياب فروق ذات دلالة إحصائية لجهة الجنس بين أفراد المجموعتين في حين أنّ تأثير الجنس على ضعف قدرة المتعلّم على الخروج بتعريف للكفايات هو أكثر لدى الذكور من الإناث حيث إن عدد الذكور في المجموعة الضابطة بشكل عام وممّن أجابوا بضعف قدرتهم على صياغة التعريف أكثر من الإناث بقليل، لكنّ مسألة تعريف الكفايات لم يتبيّن تأثيرها في القدرة على اكتساب الكفايات والتمكّن منها واستثمار هذه القدرات ونقل تطبيقها إلى كتابة الموضوع الفلسفي في الفترة الأولى للتدرّب على الكفايات التي عملتُ خلالها كمعلّم للمادّة وقبل القيام بالتجربة على توفير تكافؤ الفرص بين المتعلّمين في المجموعتين الضابطة والتجريبية في عملية التعليم والتعلّم باعتماد كفايات المادّة.

2- نتائج المجموعة الضابطة قبل التجربة

إنّ نتائج جداول التقويم الاستعلامي التي سنعرضها تحمل إشارات + للمُحقّق من الكفايات بأجزائها، وإشارة – لغير المحقّق منها، بما يبيّن مستوى تحقّق الكفايات سواء في مرحلة التدرّب عليها أو في مرحلة كتابة الموضوع حيث يبيّن المجموع الذي تمّ الحكم عليه من خلال جدول إحصائي مبني على قواعد علم الإحصاء يُظهر المدى الوسطي للإجابات (7 – 15) المرتبط بعدد المتعلّمين البالغ عددهم في كلّ من الشعبتين 23 متعلّماً ومتعلمة حيث يُحكم بالاستناد إليه على عدد المتعلّمين الذين تحقّق اكتسابهم للكفايات بأجزائها والآخرين الذين لم يتسجّل لديهم هذا الاكتساب انطلاقاً من علامة النجاح التي تمّ تحديدها كمعيار تقويم للحكم على تحقّق الاكتساب. أمّا الغرض من التقويم الاستعلامي فهو فرز المتعلمين في مجموعات بالاستناد إلى الأهداف المحقّقة وغير المحقّقة وتلك الوسطية الاكتساب التي يتمّ تحديدها بناء على المدى الوسطي، حيث يخضع المتعلّمون لمزيد من المتابعة لإكسابهم الأهداف التي تسجلّت على أنّها غير مكتسبة، وينضمّ إليهم في الحاجة إلى مزيد من المتابعة من المعلّم ومزيد من الجهد والنشاط منهم، أولئك الذين وقعوا تحت الخط الوسطي في الجداول التي تحمل

الأهداف الوسطية الاكتساب. لكنّ هذا الغرض من التقويم الاستعلامي ليس من أجل المتابعة مع المتعلمين الذين لم يكتسبوا الكفايات أو أجزاء منها، بل من أجل الكشف عن مستوى اكتساب الكفايات أو أجزائها لغرض الوقوف على التباين في النتائج التي بنينا عليها خطوات تجربتنا والكشف عن نتائجها.

1-2- نتائج الاختبار التقليدي غير المُعلن والمُعلن

سبق تعليم وتعلّم المادّة بالتدرّب على كفاياتها لحوالي شهر من بداية العام الدراسي، تعليم وتعلّم مضمونها بالطرق المعمول بها والشائع استخدامها لدى معلّمي الفلسفة (الحوارية، التحليلية، الجدلية، ...) حيث يستند المعلّم والمتعلّم إلى الكتاب المعتمد حيث يطالعون محتواه ويحاول المعلّم طرح أفكاره ومناقشتها مع المتعلّمين بالاستناد إلى محتوى الكتاب الذي يغوص المتعلّم في تقليب صفحاته الواجب عليه تصفحّها للحفظ واستذكار المضمون تحضيراً للاختبار.

1-1-2- نتائج الاختبار التقليدي غير المُعلن

تبيّن نتائج التقويم الاستعلامي للاختبار التقليدي غير المعلن للصف الثانوي الثاني علمي في المجموعة الضابطة، أنّ احتساب التحقّق للكفايات في اختبار كتابة الموضوع بالاستناد إلى اعتماد الطرق المعتمدة والمعمول بها في تعليم وتعلّم مادّة الفلسفة وتوزّعها على الكفايات المنهجية المرصودة ضمناً، والمبيّنة في أجزاء الأسئلة المطروحة وتثقيل العلامات لكلّ من هذه الأجزاء من ثمّ تحديد العلامات كمعيار التقويم التي استندنا اليها في وضع إشارة + للعلامات التي تلاقت مع علامة النجاح أو تعدّتها إلى ما هو أعلى منها وعلامة – لتلك التي تدنّت عن علامة النجاح، يشير إلى غياب تحقّق اكتساب القدرة على الشرح والنقاش من خلال النظريات وطرح الرأي الخاص أو تحقيق الترابط وهذا مردّه إلى أنّ الطرق المعمول بها والمعتمدة في تعليم وتعلم مادة الفلسفة لا تكفي لاكتساب القدرة على تحليل المفاهيم وإعادة ربطها وصياغتها، كما أنّها لم تؤد إلى تحقيق القدرة على المحاجحة ومناقشة الآراء، بل تحتاج إلى تعليم وتعلم يقوم على التدرّب على كفايات المادة المنهجية (الموضوعة، المفهمة، الأشكلة، الحجاج، والتوليفة (انظر الملحق رقم (5)، جدول التقويم الاستعلامي تقليدي غير المعلن.

أمّا كتابة المقدّمة وطرح الإشكالية فقد سجّلت تحقّقا وسطيا برز عند البعض من المتعلّمين وغاب عند الآخرين، وسبب ذلك قد يعود إلى سهولة اكتساب المقدّمات من قبل المتعلمين نظراً إلى تعدّد أنواعها التي تجعلها مشتركة مع مواد دراسية أخرى، باستثناء المقدّمات ذات الطابع الإشكالي الخاصة بمادة الفلسفة. وكذلك الحال بالنسبة للإشكالية التي ربما وجد فيها المتعلم سهولة حفظها نظراً إلى صغر حجمها. وتأتي نتائج التقويم الاستعلامي الوسطية للاختبار التقليدي غير المعلن للصف الثانوي الثاني علمي في المجموعة الضابطة لتبيّن أن الحد الوسطي هو 27/23 =1.17 ، ما يدل على أنّ طرح المقدّمة وصياغة الإشكالية تحقّق اكتسابهما لثمانيةٍ من المتعلّمين ولم يتحقّق لخمسة عشر متعلّما منهم، ما يعني أنّ هاتين الكفايتين تحتاجان للعمل عليهما ودعم المتعلّمين الذين لم تتحقّق لديهم (انظر الملحق رقم(5)، جدول التقويم الاستعلامي تقليدي غير مُعلن وسطي.

2-1-2- نتائج الاختبار التقليدي المُعلن

تبيّن نتائج التقويم الاستعلامي للاختبار التقليدي المعلن للصف الثانوي الثاني علمي للمجموعة الضابطة، أنّ تحسّناً سُجّل في القدرة على كتابة المقدّمة لدى ثلاثة من المتعلّمين نتيجة التحضير الذي تأتّى بنتيجة الاختبار المعلن عنه، لكن صياغة الإشكالية التي تدنّ مستوى اكتسابها لدى سبعة من المتعلّمين بالمقارنة مع النتائج المسجّلة في الاختبار التقليدي غير المعلن، يعني أن مثل هكذا مهارة لا تحتاج للتحضير وإنّما لمزيد من التدريب الذي يوفّر للمتعلم مهارة استخراج الطرح ونقيضه ومن ثم بنائه بسؤال مؤشكل يتخطّى حدود الصياغة الحرفية ليصل إلى عمق المعنى الإشكالي للمفهوم المراد أشكلته. هذه النتائج تبيّن من جهة ضعف إنتاجية طرائق التعليم والتعلّم المعمول بها في اكتساب الكفايات المنهجية لمادّة الفلسفة ومن جهة ثانية اكتساب قدرات مبنيّة على المحاضرة والنقاش والحوار للمضمون المطروح في المادّة.

فهل يتيح التدريبُ على الكفايات واختبار نتائجها من خلال التقويم الاستعلامي للتدرّب عليها ومن ثمّ اختبار استثمارِها كتابةَ الموضوع الفلسفي؟

2-2- نتائج اختبار التدرّب على كفايات مادّة الفلسفة

جرى العمل على التدرّب على كلّ من كفايات المادّة واختبار تطوّر اكتسابها وتحقّقها من خلال اختبارات سبقت اختبار استثمارها في كتابة الموضوع الفلسفي في السعي الأول والثاني.

2-2-1- نتائج اختبارات التدرّب على الكفايات في السعي الأوّل

تُظهر نتائج التقويم الاستعلامي لاختبار كفايات السعي الأول في العّينة الضابطة، أنّ التدرّب على كفايات المادّة المرتبطة بالسعي الأوّل، أثمر اكتساباً كاملاً أو شبه كامل أو معقولاً لكفايتي الموضوعة والمفهمة، باستثناء السؤال الثاني المرتبط بالموضوعة والذي يتمحور حول استنتاج المفهوم الأساسي الذي يضع النص في إطاره الخاص، الذي لم يتحقق اكتسابه نظراً إلى أنّ مهارة استنتاج أطروحة النص أو المفهوم الخاص للنص التي تقع عند مستوى الفهم تتطلّب مدّة زمنية أطول من مهارة استذكار المفهوم العام للنص التي لا تتعدّى مستوى التذكّر تبعاً لتصنيف بلوم المعدّل(2001). أمّا بالنسبة لكفاية المفهمة فقد حقّق السؤال الأوّل المرتبط باستخراج المفاهيم الأساسية من النص الذي يتطلّب مهارة لا تتجاوز مستوى الفهم، اكتساباً شبه كامل، بينما أتت نسبة التحقّق أقلّ في السؤالين الآخرين اللذين يتطلّبان مهارة تصل إلى مستوى التحليل، نظراً إلى صعوبة تصنيف المفاهيم وتحديد الروابط بينها، وإلى عدم قدرة المتعلّم على توضيح دلالة المفهوم الرئيسية، ممّا فرض فترة أطول من التدرّب عليها لاكتسابها (انظر ملحق(2)، نموذج عن اختبارات التدرب على الكفايات.

وتشير النتائج إلى أنّ هناك اكتساباً كاملاً للجزء الأوّل من السؤال المرتبط بالإشكالية، والذي يتطلّب مهارة لا تتعدّى مستوى الفهم من حيث تحديد أطروحة النص، واكتساباً وسطياً للسؤال الثاني الذي يصل إلى مهارة التحليل، في حين أنّ الجزء الثالث من كفاية الإشكالية الذي يتطلّب أعلى مهارة تصل إلى مستوى التركيب، لم يكتسب القدرة على معالجته أحد من المتعلّمين، نظراً إلى أنّ هذا السؤال يرتبط بعملية بناء وصياغة الإشكالية التي تتطلّب مهارة تتخطّى حدود

الصياغة الحرفية لتصل إلى المعنى المعمّق للسؤال الفلسفي الإشكالي، الأمر الذي يحتاج إلى عملية تدريب تكون أطول بغية الوصول إلى اكتسابها، وكذلك الجزء الثاني من السؤال المرتبط بالحُجاج الذي لم يحقّق أدنى اكتساب من المتعلمين لأنّه يتطلّب منهم مهارة عليا في التفكير تصل إلى مستوى التقييم. في حين أنّ الجزء الثاني من السؤال المرتبط بكفاية التوليفة، والذي يتطلّب مهارة عليا تصل إلى مستوى التركيب واحد من المتعلّمين فقط حقّقه، ذلك لأنّ مهارة إبداع أفكار جديدة يتجاوز بها المتعلم الأفكار السابقة المتعارضة ليس بالأمر اليسير، إذ يتطلّب الكثير من الجهد والعمل مع المتعلّمين للوصول قدر المستطاع إلى اكتساب تلك المهارة (انظر ملحق(2)، اختبارات التدرب على الكفايات. أمّا الجزء الثاني من السؤال المرتبط بكفاية الأشكلة والجزء الأوّل من كفايتي الحُجاج والتوليفة، والتي تطلّبت مهارة مستوى التحليل، فقد حقق اكتساباً وسطياً كما بينّه التقويم الاستعلامي الوسطي.

تكشف نتائج التقويم الاستعلامي الوسطية الاكتساب لكفايات السعي الأول في العّينة الضابطة، أنّ الحدّ الوسطي هو $33/ 23= 1.43$، ما يعني أنّ عشرة متعلمين اكتسبوا جزئياً القدرة على معالجة الجزء الثاني من السؤال المرتبط بالأشكلة والجزء الأوّل من السؤال المرتبط بكفايتي الحُجاج والتوليفة. في حين بقي ثلاثة عشر متعلّماً لم يكتسبوا أجزاء من كفايات الأشكلة والحُجاج والتوليفة، حيث ينضم هؤلاء إلى مجموع المتعلمين الذين لم يكتسبوا الجزء الثالث من السؤال المرتبط بالأشكلة والجزء الثاني من السؤال المرتبط بالحُجاج، في حين اكتسب واحد من المتعلّمين فقط الجزء الثاني من السؤال المرتبط بكفاية التوليفة. وإذا نظرنا إلى مستويات هؤلاء المتعلمين، ونسبة اكتسابهم لكفايات أخرى، نجد أنّ حوالي النصف منهم حقّق اكتساباً معقولاً لتلك الكفايات، مقارنة بالنصف الآخر الذي لم يحقّق. الأمر الذي يؤكّد أنّ عدم اكتساب المتعلمين الثلاثة عشر للجزء الثاني من السؤال المرتبط بالأشكلة والجزء الأوّل من السؤال المرتبط بكفايتي الحجاج والتوليفة، يعود في جزء منه إلى أنّ تلك الكفايات تتطلّب مهارات عليا في التفكيرلاكتسابها (تحليل، تقييم، تركيب) وفي جزء آخر منه إلى ضعف في مستوى المتعلمين وقدرتهم على اكتساب الكفايات بوجه عام.

2-2-2- نتائج اختبار التدرّب على الكفايات في السعي الثاني

تكشف نتائج التقويم الاستعلامي لكفايات السعي الثاني للعّينة الضابطة، أنّ النتائج المحصّلة في اختبار كفايات السعي الثاني، تبيّن تراجعاً في مستوى الاكتساب في التدرّب على الكفايات في السعي الثاني بوجه عام، مقارنةً بالسعي الأوّل باستثناء الجزء الثاني من كفاية الموضوعة الذي يحتاج مهارة لا تتجاوز مستوى الفهم، حيث تحسّن اكتسابه إلى المستوى الوسطي، ما يبيّن أنّ عملية التدرّب بما أثمرت من نتائج في السعي الأول لم تصل إلى مرحلة التمكّن ما يعني أنّ كفايات مادّة الفلسفة والتدرّب عليها لضمان اكتسابها غير المزيّف تحتاج إلى الوقت الذي ينعدم توفّره نتيجة غياب التدرّب عليها بالتعليم والتعلّم بالطرائق المعتمدة والمعمول بها من معلّمي المادّة على خلاف التقويم المنطلق من متابعة الكفايات أثناء تصحيح نتاج المتعلّمين واحتساب علاماتهم. وبالنظر إلى النتائج التقويم، نجد أنّ أجزاء من كفايتي المفهمة والموضوعة تراجع اكتسابها لدى عدد من المتعلّمين، وتقدّم مستوى الاكتساب في التوليفة في حين بقي الجزء الثالث من الأشكلة الذي يتطلب مهارة عليا على مستوى التركيب، يعاني من ضعف الاكتساب متراجعا بشكل أكبر على مستوى كفاية الحُجاج التي تحتاج إلى مهارات تفكير عليا تصل إلى مستوى التحليل والتقييم، وتوسّعت دائرة الكفايات الوسطية التي طالت الكفايات جميعها ما خلا كفاية الحُجاج، ويعود ذلك إلى أنّ كفاية الحجاج والجزء الثالث من الأشكلة، تحتاج إلى الكثير من الوقت والجهد الذي يمكن بذله

مع المتعلمين قياساً بالكفايات الأخرى، نظراً إلى أنّ مهارة بناء الإشكالية والتعرّف على أنواع الحجاج واستخراجها أو استنتاج بعضها من أجل دحض حجاج أطروحة النص أمر في غاية التعقيد ويتطلّب مهارات تفكير عليا لاكتسابها.

2-3- نتائج اختبار الموضوع الفلسفي

يعقب التدرّبَ على كفايات مادّة الفلسفة، اختبار استثمارها في كتابة الموضوع الفلسفي على غرار التقويم المعتمد بشكل مشترك بين معلّمي المادّة جميعهم.

2-3-1- نتائج اختبار الموضوع الفلسفي في السعي الأول

توزّعت الاختبارات على نوعين: اختبارات غير مُعلنة هدفها الوقوف على النتاج الفعلي للتدرّب على الكفايات بمعزل عن التحضير للاختبار الذي يوفّره الـاختبار المعلن بما يزوّد المتعلّمين بمعارف تمّ حفظها واستذكارها واستثمارها في الاختبار.

2-3-1- 1- نتائج الاختبار غير المُعلن في السعي الأول

يظهر من خلال اختبارات الموضوع الفلسفي أنّ تثقيل العلامات على الموضوع جاء بناء على التقويم المقترح الذي اعتمدناه في معالجة الموضوع الفلسفي (انظر جدول التقويم المقترح- القسم النظري.

تُظهر نتائج التقويم الاستعلامي لاختبار الموضوع الفلسفي غير المعلن في المجموعة الضابطة، أنّ كفايتي الأشكلة والموضوعة هما فقط من الكفايات التي أثمر التدرّب عليها قدرة في العمل على استثمارها في كتابة الموضوع من دون أي تحضير مسبق، ولعلّ السبب يعود إلى أنّ كفاية الموضوعة هي من الكفايات التي تتطلّب مهارات لا تتجاوز مستويات التفكير الدنيا(تذكّر، فهم)، والتي تتمحور حول الإطار العام والخاص للمقدمة تمهيداً لطرح الإشكال، وكذلك الأمر بالنسبة لكفاية الأشكلة التي ربما وجد المعلم سهولة في اكتسابها خصوصاً في الجزء الأوّل الذي لا يتعدّى مستوى الفهم في التفكير لتنتهي بسؤال متأرجح بين فكرتين متقابلتين. في حين سجّلت كفايتا المفهمة والحُجاج تدنياً بارزاً في اكتسابهما يتقارب مع غياب الاكتساب الكامل الذي سجّلته كفايتا التوليفة والترابط اللتين تتطلّبان مهارات تفكير عليا (تحليل، تقييم، تركيب)(انظر الملحق رقم(3) نموذج عن اختبارات الموضوع.

2-3-1-2- نتائج الاختبار المُعلن في السعي الأول

تكشف نتائج التقويم الاستعلامي للاختبار المعلن في السعي الأول للمضمون ذاته الذي سبق تصحيح اكتساب كفاياته بالاستناد إلى ذاكرة المتعلّمين وليس الحفظ والتذكّر الذي وفّره الوقت مع إعلان الاختبار وتوقيته، فأثمر تطوّراً في اكتساب كفايتي الأشكلة والموضوعة وزاد إلى لائحة الكفايات المكتسبة كفاية المفهمة، أنّ تحليل مفاهيم النص وإعادة صياغتها ليس بجديد على المتعلمين الذين ربّما خبروا اكتساب هذه الكفاية في مواد دراسية أخرى، فالتحليل يظهر في مختلف المواد العلمية خصوصاً، وهذه الكفاية ليست بجديدة على عقل المتعلّم، إلّا أنّها تأخذ بعداً مغايراً في مادة الفلسفة من حيث تقابل المفاهيم وأشكلتها، كما لا بدّ من الإشارة إلى أنّ كفاية تحليل المفاهيم وإعادة صياغتها تتفاعل مع الحفظ والفهم

(مهارات تفكير لا تتعدّى الفهم والتحليل)، أكثر من كفاية الحجاج المولّد للنقد (مهارات تفكير تبدأ بالتحليل لتصل إلى التقييم)، ممّا يفرض على المعلمين إيجاد طرائق تعليم وتعلّم تستثير عمل الذاكرة وتجنّب المتعلمين عناء الحفظ والمذاكرة الناتجة عن الطرق التقليدية. كما أثمر تطوّراً غير ملحوظ في كفاية الموضوعة أبقى مستوى اكتسابها متدنيا بشكل ملحوظ، في حين بقيت كفاية الترابط والإبداع غير مُكتسبة من المتعلّمين جميعهم على الرّغم من التحضيرات التي سبقت إجراء الاختبار ما يؤكّد أنّ مثل هذه الكفاية لا تُحصّل بالاستذكار والحفظ.

وعلى الرّغم من أنّ كفاية الترابط والإبداع ليست من الكفايات المنهجية الأساسيّة لمادة الفلسفة، إلّا أنّها تتّبع في الموضوع الفلسفي طابعاً مغايراً، فالترابط في مادة الفلسفة لا ينفصل عن منهجية التفكير الفلسفي، وعلى المتعلم أن يعتمد تسلسلاً منطقياً في كتابة موضوعه، يبدأ في المقدّمة من الإطار العام للمفهوم ثمّ الخاص الممهّد لطرح الإشكال، فالانتقال إلى الشرح والتحليل باستخدام أدوات الربط المنطقي التي تفيد العطف، ثم النقلة إلى المناقشة باستخدام الربط المنطقي الذي يفيد التعارض وصولاً إلى التوليفة والاستنتاج بأسلوب فلسفي متماسك توجّهه صياغة من التساؤلات المتسلسلة ذات الطابع الإشكالي.

أمّا الفارق البارز الذي سجّله الحفظ والتذّكر بالمقارنة بين نتائج الاختبار المعلن وغير المعلن فهو لكفاية الحجاج التي سجّلت مستوى جعلها من الكفايات المتوسطة الاكتساب بعد أن كانت من الكفايات التي سجّلت غياب اكتسابها لدى المتعلّمين جميعهم ما خلا واحدا منهم، ويعود السبب في ارتفاع مستوى اكتساب كفاية الحجاج في اختبار الموضوع الفلسفي المعلن إلى أنّ استخدام الحجج والأدلة المنطقية والعقلية ليس مستقلاً عن نظريات الفلاسفة التي يعمد المتعلم إلى حفظها بغية مناقشتها مع الآراء الأخرى، لذا وجب على المعلمين استثارة ذاكرة المتعلمين بوسائل وطرائق نشطة كالوسائط المتعدّدة التي قد ترفع من اكتساب كفاية الحجاج لديهم بعيداً عن عناء الحفظ والمذاكرة بالطرق المعتمدة التي تهدف إلى تحصيل العلامة بعيداً عن اكتساب منهجية التفكير الفلسفي. وهكذا تتفاعل كفاية الحجاج مع عمل الذاكرة والحفظ بشكل أكبر من كفايتي الترابط والتوليفة اللتين لم يجد المتعلم وسيلة لحفظهما بالتحضير المنزلي، فهاتان الكفاياتان تحتاجان إلى الكثير من الجُهد والتدريب والمتابعة لاكتسابهما، وهذا ما يظهر في كفاية التوليفة التي بقي اكتسابها منخفضاً كما في الاختبار غير المعلن، فالتوليف في الإنشاء الفلسفي لا يقتصر على جمع الآراء فحسب بل يتجاوزه إلى إبداع وخلق أفكار جديدة تتخطّى حدود المطروح في الموضوع (مهارات تفكير عليا تصل إلى مستوى التركيب)، ما يمثل أعلى درجات اكتساب المعرفة. لذا تحتاج هذه الكفاية إلى فترة زمنية أطول من الكفايات الأخرى من أجل اكتسابها وتحقّقها لدى المتعلمين. وهكذا نجد أنّ التوليف يُخرج مادة الفلسفة من دائرة الاستهلاك المعرفي إلى دائرة الإبداع والإنتاج ووجب على المعلمين أن يدرّبوا متعلميهم على اكتساب تلك الكفاية بدلاً من تلقينها وحفظها.

وتبيّن نتائج التقويم الاستعلامي الوسطي للاختبار المعلن للسعي الأوّل أنّ الحد الوسطي هو 13/23 =0.56، ما يدلّ على أنّ عدد المتعلّمين سجّل كفاية الحجاج ضمن الكفايات الوسطية الاكتساب بين مكتسب لها وآخر لم يكتسبها،

وأضيف إليه المتعلّمون الذين لم يكتسبوا كفاية الحُجاج وهم أولئك، ومعظمهم من الذين سجّلوا اكتساباً للكفايات الأخرى التي فرزنا اكتسابها ضمن المكتسب من الكفايات ما يعني أن الحفظ والتّذكّر هو عقبة أمام هؤلاء، في حين أن المتوقّع الفعلي والمستهدف من مادّة الفلسفة إكسابه وإحداث تغيير ضمنه ليس قائماً على الحفظ والتذكّر لكنّه لا يخلو من الحاجة إلى توفير قاعدة معرفية كهذه (مهارات تفكير دنيا) تحتاج من المعلّمين اعتماد طرق تعليم وتعلّم مختلفة تساعد المتعلّمين على تذكّرها من دون عناء الحفظ والاستذكار الذي حصر المتعلّمين في دائرته لتحقيق النجاح في المادّة وأغرق المعلّمين في تعليم وتعلّم أطاح بأهداف المادّة والاكتساب الفعلي لكفاياتها وتحقيق الغاية من فرضها كمادّة تعليمية تسهم في توفير كفايات يستثمرها المتعلّم في مواجهة المواقف الحياتية وليس ترويض العقل في مشاق الحفظ والاستذكار.

2-3-1-3- نتائج الاختبار غير المُعلن في السعي الثاني

تكشف نتائج التقويم الاستعلامي لاختبار السعي الثاني غير المعلن للمجموعة الضابطة، أنّ المتعلّمين أحرزوا في السعي الثاني غير المعلن تطوّراً طفيفاً زاد من عدد المتعلّمين المكتسبين لكفايتي الأشكلة والموضوعة، في حين أنّ التدرّب الإضافي لم يكن كافياً للوصول إلى اكتساب أفضل من التطوّر الطفيف المسجّل للكفايات الأخرى ما خلا كفاية الحُجاج التي لم تسجل أدنى اكتساب في اختبار الموضوع غير المعلن للسعي الثاني، مما يدلّ على أن قدرة المتعلّم على المحاجّة العقلية لم تُكتسب بعد بنتيجة التدرّب على الكفايات نظراً إلى صعوبة اكتسابها التي تتطلّب مهارات تفكير عليا تصل إلى التحليل والتقييم. وعليه، فإنّ النتائج المبيّنة، تفرز الكفايات بين مكتسب وغير مُكتسب وتغيب الكفايات الوسطية التي تسمح لنا بفرز المتعلّمين الذين اكتسبوا الكفاية المفروزة وأولئك الذين لم يسجّلوا اكتساباً لها.

2-3-1-4- نتائج الاختبار المُعلن في السعي الثاني

لم نلمس التطوّر في نتائج السعي الثاني غير المعلن لكن التدرّب على الكفايات مع تقدّم الوقت أثمر في نتائج السعي الثاني المعلن مقارنة بالسعي الأوّل المعلن حيث وقعنا على تطوّر واضح في عدد الكفايات المكتسبة وصل إلى أربع منها شملت كفايات المفهمة والأشكلة والحجاج والموضوعة، مع اكتسابٍ لعدد لا بأس به من المتعلّمين لكفايتي التوليفة والترابط ما جعل هاتين الكفايتين ضمن الكفايات الوسطية الاكتساب.

تكشف نتائج التقويم الاستعلامي للسعي الثاني المعلن، الحد الوسطي:23/23= 1، بحيث إذا قارنّا بين المتعلّمين الذين سجّلوا غياب اكتساب لهاتين الكفايتين نجد أنّ واحداً منهم يعاني من ضعف في اكتساب بعض الكفايات الأخرى، في حين أن المتعلّمين الآخرين سجّلوا اكتساباً لمعظم الكفايات ما يعني أنّ تطوّر اكتساب هاتين الكفايتن أتى بنتيجة التدرّب، وأنّ التطوّر في مستوى اكتسابهما مردّه إلى عامل الوقت في التدرّب الذي ساندته فترة الإعلان عن الاختبار واستثماره في متابعة المعلومات وتركيزها أكثر في الحفظ والتذكّر.

2-3-1-5- نتائج اختبار نصف السنة

إنّ التحضيرات لاختبار نصف السنة أثمر غياباً لكفايات غير مكتسبة تدنّت عن الحد الوسطي للاكتساب، فتوزّعت الكفايات بين مُكتسبة بنسبة عالية ولدى عدد بارز من المتعلّمين وأخرى وسطية لم تختلف كثيراً بين السعي الثاني ونصف السنة لجهة كفايتي التوليفة والترابط، لكنّها تدنّت لجهة اكتساب كفاية الحُجاج ولم تصل إلى ما دون الحدّ الوسطي بما يعني أن الحجاج الذي أثبتت نتائج السعي تلو الآخر أنّها تحتاج إلى البناء على الجانب المعرفي والمعلومات التي تستلزم حفظاً وتذكّراً تجاوز قدرة المتعلّمين أمام كمّ المعلومات المطروحة في العدد الذي أضحى أعلى من قدرات المتعلّمين أمام الكمّ من المعلومات المتراكمة أمامه والمسقطة عليه بناء على محاضرات لم يشارك في إنتاج مضمونها.

إنّ المعدّل الوسطي لاختبار نصف السنة هو: 33/23 = 1.43، وفق نتائج التقويم الاستعلامي الوسطي، الذي أظهر أنّ كفايتي الحجاج والتوليفة هما من الكفايات غير المكتسبة لدى الغالبية من المتعلّمين الذين تمّ فرزهم ضمن المتعلّمين الذين يحتاجون لعمل وجهد إضافي لاكتساب هاتين الكفايتين، وهذا يعود كما أشرنا سابقاً إلى صعوبة اكتساب كل منهما، نظراً إلى أنّ تحقّقهما يحتاج إلى مهارات تفكير عليا على مستوى التحليل والتقييم والتركيب. وقد تدنّت نسبة اكتساب الحجاج عن اختبارات السعي الأوّل والثاني المعلن نظراً إلى الكم المتراكم من المعلومات الذي تطلبه امتحان نصف السنة، بينما أظهرت كفاية الترابط تحسّناً بسيطاً في نسبة التحقّق مقارنة باختبار السعي الثاني المعلن نتيجة المتابعة في عملية التدرّب التي استمرّت بعد اختبار السعي الثاني.

3- نتائج المجموعة التجريبية قبل التجربة

نعرض تحت هذا العنوان تفاصيل العناوين التي عرضناها لنتائج المجموعة الضابطة قبل التجربة، وتحديدا للعيّنة التجريبية للوقوف على نشاط المتعلّمين التحصيلي لهذه الشعبة التي ستخضع للتجربة بإدخال متغيّر مستقلّ يتمثّل بالوسائط المتعدّدة فيما بعد، لكشف تأثيره في التدرّب على الكفايات وكتابة الموضوع الفلسفي ورصد تطوّر اكتساب الكفايات من خلاله، مقارنة بالنتائج التي سنقع عليها من المجموعة الضابطة التي ستُحجب عنها أدوات هذه التجربة.

3-1- نتائج الاختبار التقليدي

تعرّضت هذه الشعبة أيضاً لاعتماد طرائق تعليم وتعلّم معتمدة ومعمول بها بين معلّمي المادّة فكانت نتائجها كالتالي:

3-1-1- الاختبار التقليدي غير المُعلن

تُشير نتائج التقويم الاستعلامي لاختبارالسعي التقليدي غير المعلن للمجموعة التجريبية، إلى أنّه إذا قارنّا بين نتائج المجموعة الضابطة وهذه المجموعة، في الاختبار الذي يستند إلى مضمون طُرح باستخدام طرق التعليم والتعلّم المعتمدة والمعمول بها لدى معلّمي مادة الفلسفة، نجد أنّ مستوى صياغة المقدّمة وطرح الإشكالية من الكفايات المكتسبة بشكل أعلى لدى المجموعة التجريبية، في حين أنّ الكفايات الأخرى لم يكتسبها أحد من المتعلّمين لكنّه بالمجملنجد أنّ نتاج المتعلّمين النوعي هو أفضل لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة ما شجّع، كما ذكرنا في الفصل الأوّل، على

اختيار هذه المجموعة للتجربة التي تستهدف تأثير الوسائط المتعدّدة على اكتساب كفايات المادّة ما يحتاج إلى اختبار تأثير استخدام الوسائط المتعدّدة على اكتسابها وليس بما يُدخل عامل الوقت كسبب في تطوير مستوى الاكتساب.

3-1-2- الاختبار التقليدي المُعلن

لم تتعدّل النتائج للسعي التقليدي المعلن عن ذاك غير المعلن بشكل بارز، حيث نلاحظ تراجعاً ليس بالبارز في عدد المكتسبين لصياغة المقدّمة، وتطوّراً واضحا في عدد المكتسبين لكفاية الأشكلة التي أبرزت تطوّراً عند مختلف المتعلمين نظراً إلى إمكانية حفظ صياغتها، وتطوّرا طفيفا جداً في كفايات الشرح والرأي الخاص والترابط والإبداع، لم يرفعها إلى مستوى الكفايات المكتسبة أو الكفايات الوسطية الاكتساب، وبقي النقاش من خلال النظريات وكتابة التوليفة من الكفايات غير المكتسبة من جميع المتعلّمين ما يعني أن التحضير الذي توفّر للمتعلّمين خلال الفترة بين الإعلان عن الاختبار وإجرائه سمح للمتعلّمين بمتابعة سطحية للمضمون حالت دون تطوّر قدراتهم بشكل واضح في مجمل الكفايات ما خلا كفاية الأشكلة، بسبب أنّ معظم معلّمي مادة الفلسفة يقومون بتعليم الإشكالية بالطرق الحوارية والجدلية المعمول بها والتي تتميّز بها منهجية الفلسفة، وأنّ استخدامنا لهذه الطرق ربما سهّل في اكتساب كفاية الأشكلة ورفع بالتالي من مستوى تحقّقها لدى المتعلمين في الاختبارات التقليدية المعلنة، وغياب اكتسابهم للنقاش من خلال النظريات الذي يرتبط بالقدرة على التحليل والتركيب. هذا الواقع يبيّن أنّ الطرائق المعتمدة والمعمول بها في تعليم وتعلّم مادّة الفلسفة لا تسمح بتحقيق أهداف أساسية تعود إلى إكساب المتعلّم قدرة على التحليل والنقد (مهارات تفكير عليا على مستوى التحليل والتقييم والتركيب) أو تزويد المتعلّم بمعارف يبدو أنّ مشكلة استذكارها وحفظها أضحت واضحة بدليل ضعف الزاد المعرفي المحصّل والمفترض استثماره في الاختبار، على الرّغم من قلّة حجم المضمون المطلوب متابعته قياساً بالمضمون الذي تمّ شرحه ومناقشته معهم خلال الشهر الأوّل من العام الدراسي.

3-2- نتائج اختبار التدرّب على كفايات مادّة الفلسفة

شهدت المجموعة التجريبية التدابير والإجراءات ذاتها للمجموعة الضابطة قبل التجربة في عملية التعليم والتعلّم حيث جرى تدريب المتعلّمين على كفايات المادّة، من ثمّ اختبارهم فيها.

3-2-1- نتائج اختبار التدرّب على الكفايات في السعي الأوّل

تُظهر نتائج التقويم الاستعلامي لاختبار كفايات الـسعي الأول في العينة التجريبية، أنّ كفاية الأشكلة في جزئها الثالث وكفاية الحجاج في جزئها الثاني تبقى غير مُكتسبة من المتعلّمين جميعهم، وتأتي كفاية التوليفة في الجزء الثاني من الكفايات المكتسبة لدى ثلاثة متعلّمين فقط، ويعود ذلك إلى أنّ أجزاء هذه الكفايات تتطلّب مهارات تفكير عليا على مستوى التركيب والتقييم لاكتسابها. وصنّفت النتائج في شبكة التقويم الاستعلامي كفاية الموضوعة في جزئها الأوّل وكفاية المفهمة في جزئيها الأوّل والثاني وكفاية الأشكلة في الجزء الأوّل والثاني من الكفايات المكتسبة، بسبب أنّ أجزاء هذه

الكفايات تتطلّب مهارات تفكير دنيا لا تتجاوز مستوى التحليل، وأتت كفاية الموضوعة في جزئها الثاني وكفاية المفهمة في جزئها الثالث وكفاية الحُجاج في جزئها الأول من الكفايات الوسطية التي تحقّقت لدى عدد من المتعلّمين وغاب تحقّقها لدى عدد آخر منهم. ويعود ذلك إلى أنّ كفاية الموضوعة في الجزء الثاني تتمحور حول الإطار الخاص لموضوع النصّ الممهّد لطرح الإشكال والتي تتطلب مهارة وتدرّبا أعلى (مستوى الفهم) من الإطار العام للموضوع (مستوى التذكّر). والأمر نفسه ينطبق على الجزء الثالث من كفاية المفهمة الذي يتّجه لتحديد المفهوم العام الرئيسي للنصّ واستخراج دلالته المفهومية، الذي يبدو بأنّه أكثر تعقيداً من الجزأين الأوّل والثاني ويحتاج بالتالي إلى مهارة أعلى وتدرّباً أطول(مستوى التحليل)من المتعلمين لإكتسابه. أمّا كفاية الحجاج فقد حقّقت اكتساباً وسطياً في الجزء الأوّل الذي يتناول تحديد حجاج النص وأنواعه ويحتاج مهارة على مستوى التحليل وهي أدنى من الجزء الثاني الذي يتطلّب من المتعلمين مهارة تفكير تتعدّى مستوى التحليل لتصل إلى مستوى التقييم أي دحض الحجج الدّاعمة لأطروحة النصّ بحجج مخالفة(انظرالملحق رقم(2)اختبارات الكفايات، ص(279)).

تكشف نتائج التقويم الاستعلامي الوسطية لاختبار كفايات السعي الأول للعينة التجريبية، أنّ الحد الوسطي هو:32/23= 1.39، ما يوضّح توزّع عدد المكتسبين لأجزاء من كفايات الموضوعة والمفهمة والحُجاج على أحد عشر متعلّما حقّقوا اكتسابها، واثني عشر متعلّما ستة منهم اكتسب جزءا من ثلاثة أجزاء وستة منهم لم يكتسبوا أيّاً منها ويمكن إضافتهم إلى لائحة الأسماء التي تحتاج للعمل على الكفايات غير المكتسبة للصف بجميع متعلّميه مع هذه الكفايات المسجّل غياب اكتساب أجزاء منها أو الأجزاء جميعها المبيّنة لتطوير قدرات اكتسابهم. لكن، بالمجمل، نجد أنّ النتيجة المبيّنة في السعي الأوّل للتدرّب على الكفايات أتت معقولة ومثمرة يمكن البناء عليها في الفترات اللاحقة.

3-2-2- نتائج اختبار التدرّب على الكفايات في السعي الثاني

إنّ نتائج اختبار التدرّب على الكفايات الذي يعقب مرحلة التمارين للتدرّب عليها في السعي الثاني يسجّل تطوّراً في عدد المكتسبين لكفايتي الموضوعة والمفهمة والجزء الأوّل من الأشكلة الذي يتمحور حول تحديد الفكرة أو الأطروحة التي يدافع عنها صاحب النص والتي تبدو أقل تعقيداً (مستوى الفهم) من الجزء الثاني الذي شهد تراجعاً طفيفاً (مستوى التحليل). في حين بقي الجزء الثالث من كفاية الأشكلة غير مكتسب إلا لواحد من المتعلّمين والسبب كما أوضحنا سابقاً أنّ المرحلة الثالثة من صياغة الإشكالية تتطلّب مهارة تفكير عليا تتجاوز التحليل لتصل إلى مستوى تركيبٍ وقدرةٍ من المتعلمين على التعبير والحفاظ على المعنى المعمّق للإشكالية التي تعتبر المؤشر الأساسي لاكتساب المتعلّم تقنية أشكلة الموضوع الفلسفي، فالإشكالية مسار أو بناء ينطلق من المقدّمة مروراً بالنقاش وصولاً إلى الخلاصة والاستنتاج. كما نلحظ تطوّراً واضحاً في اكتساب الجزء الأوّل من الحُجاج رفعه إلى مرتبة الكفايات الوسطية الاكتساب(مستوى التحليل)، في حين سجّل الجزء الثاني من كفاية الحجاج مستوى غير مكتسب لدى أحد من المتعلّمين وذلك بسبب أنّه يتطلّب مهارة تفكير عليا تتجاوز التحليل لتبلغ مستوى التقييم تبعاً لتصنيف بلوم المعدّل، لكن التطوّر البارز أيضاً لدى متعلّمي المجموعة التي

خضعت لاحقاً للتجربة هو في الجزء من التوليفة الذي رفعه من مستوى الكفايات غير المكتسبة بوضوح إلى مستوى الكفايات المكتسبة بمعدّل يصل بها إلى ما يقارب عتبة الاكتساب، خصوصاً في الجزء الثاني من السؤال الذي يتطلّب من المتعلم مهارة تفكير عليا على مستوى التركيب وقدرة على الإبداع والاستنتاج وتجاوز الأفكار السابقة المتعارضة. هذه النتائج تبيّن تطوّراً واضحاً في مستوى اكتساب الكفايات نتيجة المزيد من التدرّب عليها في السعي الثاني لهذه الشعبة مقارنة بالمستوى الذي حصّله متعلّمو الشعبة الأخرى (الضابطة) في الكفايات الخمس. هذا الواقع والنتائج المبيّنة كانت من الأسباب التي أكّدتها نتائج الإجابة عن أسئلة الاستمارات الثلاث المرتبطة باكتساب الكفايات والتي تابعناها بالموازاة من خلال النتائج المبيّنة في جداول التقويم الاستعلامي لنحسم قرارنا بإخضاع هذه الشعبة للتجربة التي تتطلّب مستوى أفضل في اكتساب الكفايات للكشف عن تأثير استخدام الوسائط المتعدّدة في اكتساب كفايات مادّة الفلسفة كي نضبط متغيّر الوقت في اكتساب الكفايات الذي قد يشارك استخدام الوسائط المتعدّدة تاثيره فيحسم للنتيجة التي قد نقع عليها لجهة تأثير استخدام الوسائط المتعدّدة على اكتساب كفايات مادّة الفلسفة التي يُفترض أنها مُكتسبة بمستوى معقول قبل إخضاع المتعلّمين لمتغيّر الوسائط المتعدّدة.

يتبيّن من نتائج التقويم الاستعلامي الوسطية لاختبار الكفايات للسعي الثاني في العينة التجريبية، أنّ الحدّ الوسطي هو : 41/ 23= 1.78، ما يعني أنّ تسعة من المتعلّمين يحتاجون إلى تدرّب أكثر على الجزء الثاني من كفاية الأشكلة، والجزء الأول من كفاية الحجاج، والجزء الثاني من كفاية التوليفة إلى جانب حاجتهم كبقية زملائهم مجتمعين الذين يحتاجون إلى تدرّب أكبر على الجزء الثالث من كفاية الأشكلة والجزء الثاني من كفاية الحُجاج. وبمقارنة نتائج هؤلاء المتعلمين ونسب تحقّقها مع الكفايات الأخرى، نجد أنّ لديهم نسبة تحقّق لا بأس بها، ما يعني أنّ عدم تحقق كفايات الحجاج في الجزء الأوّل والأشكلة في الجزء الثاني والتوليفة في الجزء الثاني بشكل كلّي، إنّما يعود إلى صعوبة تلك الكفايات نفسها التي تتطلّب مهارات تفكير عليا(تحليل، تقييم، تركيب) وليس إلى ضعف مستويات المتعلمين بوجه عام. وعليه، يتبيّن أنّ متعلّمي هذه المجموعة يضمّون مستوى من اكتساب الكفايات أفضل من المجموعة الأخرى (الضابطة) التي تحتاج لتدرّب أكبر على كفايات أو أجزاء كفايات. وإذا قارنّا بين نتائج المتعلّمين الذين وقع تحصيلهم تحت خط الحدّ الوسطي مع نتائجهم في كفايات المادّة، نجد أنّ معظمهم يسجّلون تطوّراً في اكتساب كفايات المادّة ككلّ، ما يعني أنّ الوضع لا يسجّل حاجة كبرى لمزيد من الوقت للتدرّب على الكفايات ورفع مستوى تفاعلهم مع المادّة وتحصيلهم العلمي فيها، ما يدعم قرارنا اتّخاذ هذه المجموعة لتنفيذ تجربة البحث.

3-3- نتائج اختبار الموضوع الفلسفي

خضعت المجموعة التجريبية لـاختبارات كتابة الموضوع الفلسفي غير المعلنة والمعلنة لكشف استثمار التدرّب على الكفايات على غرار المجموعة الضابطة. وكانت النتائج على الشكل التالي:

3-3-1- اختبار الموضوع الفلسفي في السعي الأوّل غير الـمعلن

يتبيّن من نتائج التقويم الاستعلامي لاختبار الموضوع للسعي الأول غير المعلن للعينة التجريبية، أنّ كفايتي الأشكلة والموضوعة هما الكفايتان اللّتان استُثمرتا بشكل صحيح ومنتج في كتابة الموضوع بناء على مكتسبات التدرّب في اختبار الموضوع غير المعلن، ويعود ذلك إلى أنّ ذكر الإطار العام للموضوع والانتقال منه إلى استنتاج أطروحة النص كتمهيد لطرح الإشكال يتطلّب مهارات لا تتعدّى مستوى التذكّر والفهم، أمّا السبب في تحقّق الإشكالية فقد يرجع إلى اختصار صياغتها في سؤال إشكالي واحد يأتي غالباً بعد المقدمة أو الموضوعة، الأمر الذي لاقى استسهالاً لصياغتها من قبل المتعلّم، علماً أنّ تقويم الإشكالية وُجب إجراؤه على الموضوع الفلسفي كلّه بدءاً من المقدّمة وصولاً إلى التوليفة، وقد حصرنا التقويم بالسؤال المركزي بعد المقدّمة تماشياً مع التقويم المعتمد في السنة المنهجية الثالثة(انظر التقويم المقترح-القسم النظري،ص(131)). وسجّلت كفايات المفهمة والحُجاج والتوليفة والترابط كفايات غير مكتسبة نظراً إلى صعوبة تطبيقها وتوظيفها (مهارات عليا) في كتابة الموضوع غير المعلن.

وإذا قارنّا نتائج تقويم هذا الاختبار بنتائج اختبار السعي الأول غير المعلن للمجموعة الضابطة نجد أنّ مستوى الاكتساب أعلى لدى هذه المجموعة على الرّغم من أنّ مستوى التدرّب على الكفايات أعلى من مستوى استثمارها وتوظيفها في كتابة الموضوع الفلسفي غير المعلن، وهذا يرتبط بالتدرّب على كيفية الاستثمار الذي يقع في خانة التطبيق للتدرّب الذي نقل المتعلّم من وضعية التدرّب على الكفايات إلى وضعية أخرى جديدة تتطلّب استثمار هذا التدرّب على الكفايات في كتابة موضوع فلسفي(مقالة فلسفية) يُصحّح على أساس الكفايات.

2-3-3- اختبار الموضوع الفلسفي في السعي الأوّل المُعلن

إنّ النتائج المبيّنة من التقويم الاستعلامي لاختبار السعي الأول المعلن للمجموعة التجريبية، تُظهر تطوّراً واضحاً ملحوظاً لجهة اكتساب الكفايات الخمس سواء بالمقارنة بين نتائج هذا الاختبار والاختبار السابق الذي يحمل نتائج الاختبار غير المعلن أو بالمقارنة بينه وبين الاختبار الذي يحمل نتائج الاختبار المعلن للمجموعة الضابطة، ما يعني أنّ بعض التركيز والتحضير للاختبار أثمر نتائج متطوّرة سجّلت اكتساباً لكفايات المفهمة والأشكلة والحجاج والموضوعة، فعملية التحضير التي سبقت اختبار السعي الأوّل المعلن والتي أتت بعد فترة من التدرّب على الكفايات أثمرت تطوّراً واضحاً، مردّ ذلك إلى أنّ فهم الكفايات والتعمّق فيها بالتدرّب عليها سهّل عملية التحضير والمذاكرة قبل الاختبار، وهذا ما يجعلنا ندعو لضرورة اعتماد المعلمين طرق تعليم وتعلم تقوم على المقاربة بالكفايات إلى جانب الطرق المعمول بها في مادة الفلسفة، كما أثمر اكتساباً وسطياً لكفايتي التوليفة والترابط اللتين تعتبران من الكفايات الأصعب على المتعلمين لاكتسابها، لأنّها تتطلّب مهارات تفكير عليا تصل إلى أعلى مستوى وهو التركيب والإبداع.

تكشف نتائج التقويم الاستعلامي الوسطية لِلسعي الأول المعلن في العينة التجريبية أن **الحدّ** الوسطي هو: 22/23 = 0.95، ما يبيّن أنّ ثمانية متعلّمين يحتاجون إلى مزيد من التدرّب على كفايتي التوليفة والترابط وهما من الكفايات الأصعب من ناحية الاكتساب، فكلاهما يعكس درجة التركيب الإبداع عند المتعلّم ما يمثّل أعلى مهارات التفكير المعرفي تبعاً لتصنيف بلوم المعدّل للأهداف التعلّمية، حيث تم تسجيل غياب لاكتساب هاتين الكفايتين، مقابل خمسة عشر متعلّماً توزّعوا بين مكتسب لكفاية التوليفة وآخر مكتسب لكفايةِ الترابط نتيجة التدرّب عليها.

وإذا قارنّا بين نتائج هذا الاختبار والاختبار السابق، نجد أنّ المتعلّمين الذين سجّلوا غياب اكتساب لهاتين الكفايتين ليسوا بالضرورة من المتعلّمين الذين عانوا من غياب اكتساب للكفايات الأخرى التي لم تصل إلى مستوى اكتساب عال، ما يعني أنّ هؤلاء المتعلّمين الذين يحتاجون المزيد من التدرّب على هاتين الكفايتين اكتسب معظمهم الكفايات الثلاث الأخرى، وهذا يعود بالتأكيد إلى أنّ التوليف مهارة تتطلّب تدرّباً طويلاً لاكتسابها، وتمثل أعلى مستويات المجال المعرفي في التركيب والإبداع عند المتعلم، وكذلك الأمر بالنسبة لكفاية الترابط التي تتمثّل في قدرة المتعلم على التعبير الفلسفي الذي يتطلب مهارة في طرح الإشكال والتفنّن في طرح التساؤلات وحسن الانتقال من كفاية إلى أخرى داخل الموضوع الفلسفي ومراعاة استخدام أدوات الربط المنطقي التي تنسجم مع منهجية الكتابة الفلسفية، من أجل تحقيق أعلى مستوى معرفي في النقد والتركيب والإبداع، وهو الغاية الأساسيّة من تعليم وتعلّم مادة الفلسفة.

3-3-3- اختبار الموضوع الفلسفي في السعي الثاني غير المُعلن

إذا قارنّا بين نتائج هذا الاختبار والاختبار الذي يحمل نتائج اختبار السعي الثاني غير المعلن للمجموعة الضابطة، نجد أنّ مستوى إنتاجية متعلّمي المجموعة الضابطة أفضل على نحو غير مبرّر، وإذا قارنّا بين نتائج هذا الاختبار والاختبار الذي يحمل نتائج الاختبار غير المعلن للسعي الأوّل للمجموعة ذاتها نجد أنّ مستوى اكتساب الكفايات أفضل حيث تحوّلت كفايتي الأشكلة والموضوعة إلى كفايتين ذواتي اكتساب وسطي (11 متعلّماً لكفاية الأشكلة، و13 متعلّماً لكفاية الموضوعة) بعد أن سجّلت اكتساباً عالياً (20 متعلّماً لكفاية الأشكلة، 21 متعلّماً لكفاية الموضوعة) على نحو غير مبرّر سوى أنّ مرحلة اكتساب الكفايات واستثمار هذا الاكتساب ما زالت تحتاج إلى مزيد من الوقت والتركيز لاكتسابه بشكل مستقرّ ودائم، لكن هذه النتيجة التي وقعنا عليها في هذا الاختبار لم تصل بنا إلى تعديل قرارنا المبني على ملاحظة نتائج التدرّب على الكفايات واختبارها في كتابة موضوع فلسفي أو النتائج التي وقعنا عليها من خلال الإجابة عن أسئلة الاستمارة.

تبيّن نتائج التقويم الاستعلامي وسطية الاكتساب للسعي الثاني غير الـمُعلن للمجموعة التجريبية، أنّ المعدل الوسطي: $24/23 = 1.04$، ما يعني أنّ ستة متعلّمين فقط من المجموعة التجريبية لا يحتاجون إلى مزيد من التدرّب أو التركيز على استثمار التدرّب على كفايتي الأشكلة والموضوعة في كتابة الموضوع الفلسفي. في حين أنّ متعلّمي المجموعة بأكملها يحتاجون إلى هذا الجهد في الكفايات الثلاث الأخرى وسبعة عشر متعلّماً من المجموعة يحتاجون لمثل هذا الجهد في اكتساب الكفايتين اللتين سجّلتا اكتساباً وسطياً في اختبار السعي الثاني غير المعلن للمجموعة التجريبية.

3-3-4- اختبار الموضوع الفلسفي في السعي الثاني المُعلن

تُشير نتائج التقويم الاستعلامي لـاختبار السعي الثاني المعلن للمجموعة التجريبية، إلى أنّ ما ذهبنا إليه في عجزنا عن تبرير ما وقعنا عليه من نتائج لمتعلّمي هذه المجموعة في اختبار السعي الثاني غير المعلن ومقارنته بالسعي الأوّل غير المعلن وما تلاه من نتائج متعلّمي هذه المجموعة وما سبقه من نتائج المجموعة الضابطة يعتبر أمرا لا يحملنا على تعديل قرارنا باعتماد التجربة مع هذه المجموعة ما يؤكد النتائج المبيّنة في هذا الاختبار الذي سجّل اكتساباً للكفايات جميعها ما خلا كفاية التوليفة التي سجّلت اكتساباً وسطياً.

هذا الواقع يعني أنّ استثمار التدرّب على الكفايات والتحضير للاختبار في الفترة الفاصلة بين إعلانه وإجرائه ركّز جهود متعلّمي المجموعة التجريبية التي ستخضع لاختبار استخدام الوسائط المتعدّدة كطريقة تعليم وتعلّم نشطة، ونعتقد أنّ من شأنها أن تثمر نتائج أفضل في هذا الإطار.

وتبيّن من خلال التقويم الاستعلامي الوسطي لاختبار السعي الثاني المعلن، أن الحدّ الوسطي: $10/23 = 0.43$، ما يُشير إلى أنّ التوليفة تحمل اكتسابا وسطياً، ويبيّن أنّ ثلاثة عشر متعلّماً يحتاجون لمزيد من التدرّب على هذه الكفاية التي تتطلّب مهارة تفكير عليا تصل إلى مستوى التركيب والإبداع وتجاوز الأفكار المتعارضة والإتيان بشيء جديد في المجموعة التجريبية حيث أضحى اختبار دور استخدام الوسائط المتعدّدة على كفايات مادّة الفلسفة التي أثمر التدرّب عليها خلال الفترة التي امتدّت من شهر تشرين الثاني حتى اختبار نصف السنة، اكتساباً معقولاً للكفايات في هذه المجموعة مقارنة بالمجموعة الأخرى، ويسمح بالكشف عن تأثير استخدام الوسائط المتعدّدة في تعليم وتعلّم كفايات مادّة الفلسفة بمعزل عن الوقت الذي تحتاجه المجموعة الضابطة ليثمر اكتساباً أفضل للكفايات.

5-3-3- نتائج اختبار نصف السنة

تُظهر نتائج التقويم الاستعلامي لاختبار نصف السنة للعينة التجريبية، أنه إذا قارنّا بين النتائج المعروضة في هذا الاختبار وبين نتائج اختبار نصف السنة للمجموعة الضابطة، نجد أنّ مستوى اكتساب الكفايات للمجموعة التجريبية أفضل منه للمجموعة الضابطة. وإذا قارنّا بين هذا الاختبار واختبار المجموعة ذاتها في اختبار السعي الثاني المعلن، نجد أنّ النتيجة تقريباً متشابهة حيث لم نقع على غياب اكتساب لأيّ من الكفايات، وبقيت كفاية التوليفة من ضمن الكفايات الوسطية الاكتساب وبالمستوى ذاته لكن كفاية الحجاج سجّلت تراجعاً في مستوى الاكتساب لم يرق بها إلى مستوى الكفايات المكتسبة نتيجة تضخّم المضمون الواجب على المتعلّمين استذكاره وحفظه واستخدامه في طرح الحُجج، ما يعني أنّه من المفترض البحث عن حلّ يسهّل على المتعلّمين متابعة المضمون واستذكاره ويقلّل من عثرة الحجم وعناء الحفظ. والحلّ الذي اتّجهنا إلى اعتماده هو طرائق التعليم والتعلّم التي توفّر لنا كمعلّمين إمكانية التصرّف بها خصوصاً وأنّ المكوّنات الأخرى للمنهج (الغايات والأهداف، المحتوى، والتقويم) لا يتأتّى للمعلّمين منفردين أخذ المبادرة بالعمل عليها، ومن طرائق التعليم والتعلّم التي آثرنا استخدامها والكشف عن دورها في تعليم وتعلّم كفايات الفلسفة هي الوسائط المتعدّدة كطريقة نشطة تتلاقى مع اهتمامات المتعلّمين في هذا الوقت.

تكشف نتائج التقويم الاستعلامي الوسطية الاكتساب لاختبارات نصف السنة التجريبية، الحد الوسطي: $25/23 = 1.08$، ما يدلّ على أنّ سبعة من المتعلّمين في امتحان نصف السنة خرجوا من مجموعة متعلّمي المجموعة التجريبية الذين لا يحتاجون لمزيد من التدرّب على كفاية الحجاج والتوليفة بينما خمسة متعلّمين يحتاجون لمزيد من التدرّب على اكتساب كفاية التوليفة ومزيد من الجهد لتسجيل اكتساب كفاية الحُجاج، وأحد عشر متعلّماً ثلاثة منهم لمزيد من الجهد في كفاية الحُجاج وثمانية منهم لمزيد من التدرّب على كفاية التوليفة. وعليه يكون مجموع المتعلمين الذين ما زالوا بحاجة لمزيد من التدرّب ثمانية في كفاية الحجاج وثلاثة عشر متعلماً في كفاية التوليفة.

نجد أنّ استعراض نتائج المتعلّمين في المجموعتين الضابطة والتجريبية بيّنت تطوّراً متفاوتاً بين الأشهر التي سبقت التجربة لجهة التدرّب على الكفايات، واختبار الموضوع الفلسفي غير المعلن والمعلن سمح لنا بتأكيد ما ذهبنا إلى القول به في معالجة نتائج الاستمارات الثلاث وتحليل نتائجها عن مستوى الإنتاجية والتحصيل التعليمي للمجموعة التي تحوّلت في المرحلة الثانية التي امتدّت من الأسبوع الثاني الذي عقب اختبار نصف السنة حتى نهاية العام الدراسي إلى مجموعة تجريبية خضعت لتجربة الكشف عن دور الوسائط المتعدّدة، منفردة كمتغيّر مستقل في تعليم وتعلّم كفايات مادّة الفلسفة.

فهل تأتي نتائج التجربة لتحكم لصحة الفرضيتين اللتين انطلقنا منهما في بداية هذا الفصل أو تدحضهما؟

ثانياً- تعليم وتعلّم كفايات مادّة الفلسفة خلال التجربة

خضعت المجموعة التجريبية بعد أسبوع من اختبار نصف السنة إلى تعديل في طريقة التعليم والتعلّم تمثّلت باستخدام الوسائط المتعدّدة المحمّلة على شرائح Ppt ومحضّرة أسئلة توجّه مشاهدات المتعلمين أو سماعهم أو متابعتهم للوسائط المتعدّدة ومضمونها لإنتاج المضمون الذي يرتكز عليه المتعلّمون في اختبارات الكفايات أو اختبارات الموضوع الفلسفي لتقييم مستوى اكتساب هؤلاء المتعلّمين لكفايات المادّة ورصد التغيير الممكن الوقوع عليه بما يحكم على صحّة الفرضيتين أو يدحضهما.

1- نتائج المعالجة الإحصائية

بيّن تطبيق اختبار T-TEST لكشف تأثير المتغيّر المستقلّ على اختبار الموضوع الفلسفي بعد التجربة باستخدام الوسائط المتعدّدة على أفراد المجموعة التجريبية من دون استخدامها على أفراد المجموعة الضابطة الذين تابعوا التعليم والتعلّم بالكفايات مع حجب استخدام الوسائط المتعدّدة النتائج التالية:

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	الدلالة الإحصائية
المجوعة الضابطة	23	10	2.54	7.983	دال عند 0.05
المجموعة التجريبية	23	15.59	2.12		

جدول رقم(2):نتائج اختبار T-TESTعلى مستوى اكتساب كفايات المادة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على معدّل 20 (بعد التجربة – اختبار آخر السنة)

بالنظر إلى الجدول رقم(2)، يتبيّن أنّ مستوى اكتساب الكفايات المتضمّنة في كتابة الموضوع الفلسفي سجّل اختلافاً وتبايناً بين متعلّمي المجموعتين الضابطة والتجريبية، لصالح المجموعة التجريبية، نظراً لغياب التكافؤ الإحصائي الذي وقعنا عليه لجهة اكتساب كفايات المادّة، إذ تظهر نتائج البيانات باستعمال اختبار T-TEST أنّ قيمة مستوى الدلالة أصغر بكثير من 0.05 وبالتالي لا تقبل الفرضية الصفرية أي إنّ نتائج مستوى اكتساب المتعلّمين لكفايات المادة (الموضوعة، المفهمة، الأشكلة، الحجاج، التوليفة) أو أي من هذه الكفايات، نتيجة تأثير استخدام الوسائط المتعدّدة منفردة كمتغيّر مستقلّ بعد مستوى اكتساب الكفايات التي سجّلته هذه المجموعة بنتيجة ما وقعنا عليه في معالجتنا لاختبارات التدرّب على الكفايات

واختبارات معالجة موضوع فلسفي خلال السعيين الأوّل والثاني واختبار نصف السنة مقارنة بالسعيين الثالث والرابع واختبار آخر السنة. وتتلاقى هذه النتيجة للمعالجة الإحصائية مع ما أتت به النتائج المعروضة في جداول المعالجة الإحصائية أو الجداول الإحصائية والرسوم البيانية التي حملت نتائج الاستمارة الثانية والثالثة للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

2- نتائج المجموعة الضابطة خلال فترة التجربة

نعرض لنتائج المجموعة الضابطة التي تابعنا العمل معها بالتدرّب على كفايات المادّة حيث بيّنت نتائج جداول التقويم الاستعلامي من شهر تشرين الثاني حتى اختبار نصف السنة، أنّ متعلّمي هذه المجموعة ما زالوا يحتاجون لمزيد من التدرّب على كفايات المادّة مقارنة بالمتعلّمين في المجموعة التجريبية الذين سجّلوا اكتساباً أفضل مستوى للكفايات، عبّر عن قدرات لهذه المجموعة سمحت باختيار المتابعة مع المجموعة الضابطة بطريقة التعليم والتعلم بالكفايات وحجب استخدام الوسائط المتعدّدة في تعليمها وتعلّمها.

2- 1- نتائج اختبارات التدرّب على كفايات مادّة الفلسفة

تتابع العمل في التدرّب على كلّ من كفايات المادّة واختبار تطوّر اكتسابها وتحقّقها من خلال اختبارات سبقت اختبار استثمارها في كتابة الموضوع الفلسفي في السعيين الثالث والرابع.

2-1-1- نتائج اختبار كفايات السعي الثالث

أتت نتائج اختبار التدرّب على كفايات المادّة (الموضوعة، المفهمة، الأشكلة، الحجاج، التوليفة) على الشكل التالي:

تبيّن نتائج التقويم الاستعلامي لكفايات السعي الثالث للعّينة الضابطة، أن نتائج التدرّب على الكفايات بدأت تطرح أرقاماً تعبّرعن تطوّر أفضل لهذه المجموعة في اكتساب كفايات المادّة خصوصاً لجهة كفايات الموضوعة والمفهمة والسؤالين الأوّل والثاني من كفاية الأشكلة. فتحديد المفهوم الأساسي الذي يضع النص في إطاره العام والخاص لا يحتاج إلى الكثير من التدرّب للاكتساب أو التحقّق لسبب أنّه لا يتجاوز مهارات التفكير الدنيا من تذكّر وفهم. وقد ظهر ذلك جلياً في الاختبارات التي سبقت اختبار نصف السنة. وكذلك الأمر بالنسبة لكفاية المفهمة التي نجح المتعلّمون في اكتسابها ربّما لأنّها ترتبط مباشرة بكفاية الموضوعة من جهة(مستوى الفهم)، أو لأنّها تتلاقى مع مواد دراسية أخرى باشناء تقابل المفاهيم من جهة ثانية. كما تحققت كفاية الأشكلة في السؤال الأوّل الذي يدور حول تحديد أطروحة النص التي تمّ اكتسابها أصلاً في كفايتي الموضوعة والمفهمة(مستوى الفهم) وفي السؤال الثاني لنقض أطروحة النص بأخرى معارضة استسهل المتعلم استخراجها بعد أن اجتاز بنجاح كفاية تحديد المفاهيم وتقابلها في كفاية المفهمة(مستوى التحليل). في حين بقي السؤال الثالث من كفاية الأشكلة من الأجزاء غير المكتسبة إضافة للسؤال الثاني من كفايتي الحُجاج والتوليفة، وقد يعود السبب في ذلك، إلى أنّ مهارة صياغة الأسئلة المؤشكلة تحتاج إلى الكثير من التدرّب لاكتسابها، فهي ترتبط بقدرة المتعلم على النقد وتتطلّب فهماً معمّقاً للمفاهيم المتقابلة تتجاوز الصياغة الحرفية واللغوية للسؤال. والأمر نفسه في كفايتي الحجاج والتوليفة، فاكتساب أجزاء من هذه الكفايات يتطلّب مهارات تفكير عليا في المجال المعرفي (تحليل، تقييم، تركيب وإبداع) تبعاً لتصنيف بلوم المعدّل للأهداف التعلّمية.

وقد سجّل الجزء الأوّل من كفايتي الحُجاج والتوليفة اكتساباً وضعهما في الأجزاء الوسطية الاكتساب، فالجزء الأوّل من سؤال الحجاج يتضمّن تصنيف الحجج الدّاعمة لأطروحة النصّ المعروض أمام المتعلمين على نحو لا يتجاوز أكثر من مهارة مستوى التحليل في التفكير، الأمر الذي يسهّل عليهم عملية الاكتساب بحيث لا يحتاجون إلى الكثير من الجهد للاستدلال على الحجاج وأنواعه المطروحة أمامهم في النصّ. كذلك الأمر بالنسبة إلى الجزء الأوّل من كفاية التوليفة الذي يتطلّب مهارات تفكير عليا لكنّها لا تتعدّى مستوى التحليل في المجال المعرفي لجهة إعادة استجماع الآراء والمواقف الدّاعمة والمعارضة للموضوع الفلسفي (انظر الملحق رقم(2) اختبارات الكفايات، ص(279)). هذه النتيجة تبيّن أنّ الجزء أو السؤال الثالث من كفاية الأشكلة المتعلّق ببناء إشكالية ذو مفاهيم متقابلة بسؤال متأرجح، والسؤال الثاني من الحجاج المرتبط باستنتاج حجج لأفكار معارضة لدحض أطروحة النص، والسؤال الثاني من التوليفة المتعلّق بالإبداع والخروج بآفاق جديدة، تتطلّب جميعها مهارات تفكير عليا على مستوى التقييم والتركيب والإبداع لاكتسابها. لذا فالمتعلّم ما زال بحاجة إلى مزيد من التدرّب عليها من أجل اكتسابها واستثمارها في كتابة الموضوع الفلسفي.

تكشف نتائج التقويم الاستعلامي الوسطي لكفايات السعي الثالث للعّينة الضابطة أنّ، الحدّ الوسطي: 14/23= 0.61، ما يبيّن أنّ أربعة من المتعلّمين اكتسبوا الجزء الأوّل من كفايتي الحُجاج والتوليفة يُضاف إليهما ثلاثة اكتسبوا الجزء الأوّل من كفاية الحجاج وثلاثة اكتسبوا الجزء الأول من كفاية التوليفة، وبقي ثلاثة عشر متعلّماً لم يكتسبوا أيّا من الجزء الأول لهاتين الكفايتين، ما يعني أنّ هذه المجموعة ما زالت تحتاج إلى المزيد من العمل والجهد المرتبط بالتدرّب على اكتساب أجزاء من كفايات الأشكلة والحجاج والتوليفة. ومقارنة مع اكتساب هؤلاء المتعلمين للكفايات الأخرى نجد أنّ أكثر من نصفهم مكتسب لتلك الكفايات ممّا يعني أنّ الجزء الأول من كفايتي الحجاج والتوليفة أكثر صعوبة من الكفايات الأخرى المكتسبة، ويعود ذلك إلى أنّه يتطلّب مهارة تفكير عليا على مستوى التحليل ولا يعود بالتالي إلى تدنّي مستويات المتعلّمين.

2-1-2- نتائج اختبار كفايات السعي الرابع

من خلال نتائج التقوم الاستعلامي لكفايات السعي الرابع للعّينة للضابطة، نجد أنّ ثمة اكتساباً عالي المستوى وبشكل لافت لجهة المتعلّمين الذين اكتسبوا في التدرّب على الكفايات في الشهر الذي شهد اختبارات السعي الرابع السابق مباشرة لاختبار آخر السنة، بنتيجة التدرّب على كفايات الموضوعة والمفهمة والجزء الأوّل من الأشكلة، واكتساباً وسطياً للسؤال الثاني من الأشكلة، لكن ثمّة مشكلة واضحة سبّبت تراجعاً في مستوى الجزء الثالث من الأشكلة والجزء الأول من الحّجاج والتوليفة فوضعها في مستوى الكفايات غير المكتسبة إلى جانب الإبقاء على غياب اكتساب الجزء الثاني من كفايتي الحُجاج والتوليفة. هذا الواقع يدلّ على أنّ أسباب التفاوت في الاكتساب بين كفايتي الموضوعة والمفهمة والجزء الأوّل من الأشكلة يعود في جانب منه إلى تدني مستويات المتعلمين وفي جانب آخر إلى طبيعة كفايات الحجاج والتوليفة والترابط نفسها، التي تحتاج إلى مهارات تفكير عليا على مستوى (تحليل، تقييم، تركيب) لاكتسابها، وتتطلّب بالتالي البحث عن طرائق تعليم وتعلّم تسهم في اكتساب تلك الكفايات وترفع من مستويات المتعلمين المعرفية والوجدانية والنفس حركية كالوسائط المتعدّدة.

تكشف نتائج التقوم الاستعلامي الوسطية لكفايات السعي الرابع للعّينة الضابطة، أنّ الحدّ الوسطي : 15/23=0.65، ما يدلّ على أنّ خمسة عشر متعلّماً فقط اكتسبوا الجزء الثاني من كفاية الأشكلة فيما بقي ثمانية

متعلمين لم يكتسبوا هذا الجزء بالإضافة إلى مجموع المتعلّمين الذين سجّلوا حاجة إلى التدرّب على كفاياتي الحجاج والتوليفة والجزء الثالث من كفاية الأشكلة التي وقعت دون الحدّ الوسطي. فهذه الكفايات، الأشكلة بجزئها الثالث والحجاج والتوليفة والترابط، تحتاج ربّما إلى مزيد من التدرّب على الكفايات، كما تحتاج إلى البحث عن طرق تعليم وتعلم نشطة تتلاءم مع تطوّر العصر والتكنولوجيا كالوسائط المتعدّدة إلى جانب التدرّب على الكفايات.

2-2- نتائج اختبار الموضوع الفلسفي

إنّ اختبارات التدرّب على الكفايات في اختباري السعي الثالث والرابع أعقبها اختبارات غير مُعلنة وأخرى مُعلنة بهدف الكشف عن تأثير التدرّب على الكفايات واستثمارها في كتابة الموضوع الفلسفي من دون التحضير المسبق للاختبار ثمّ الكشف عن التغيّر أو الفارق الممكن أن يتركه التحضير على نتائج المتعلّمين في هذين الاختبارين، من ثمّ في اختبار آخر السنة مع انتهاء العام الدراسي.

2-2-1- نتائج اختبار السعي الثالث غير المُعلن

تُظهر نتائج التقويم الاستعلامي لاختبار السعي الثالث غير المعلن للعينة الضابطة، أنّ كفاية الموضوعة وحدها هي من الكفايات المكتسبة، ووحدها كفاية الأشكلة من الكفايات المتوسطة الاكتساب، في حين أنّ كفايتي الحُجاج والمفهمة لم يكتسبها أحد من المتعلّمين، واكتسب كفاية التوليفة أربعة من المتعلمين سجّلتها من ضمن الكفايات غير المكتسبة إلى جانب كفاية الترابط التي اكتسبها متعلّم واحد فقط. هذه النتيجة تبيّن أنّ الكفايات التي تحتاج إلى مضمون معرفي لم ينتج فيها المتعلمون، ما يعني أنّ الطريقة المعتمدة في تعليم وتعلّم كفايات المادّة تحتاج إلى تغيير يمكن أن يترك تأثيراً أفضل في النتائج المحصّلة التي تأتي من دون عناء التحضير المركّز على الحفظ والتذكّر.

تبيّن نتائج التقويم الاستعلامي الوسطي لاختبار السعي الثالث غير المعلن أن الحد الوسطي :13/23= 0.57، وإذا قارنّا بين الأسماء المبيّنة تحت الحدّ الوسطي لكفاية الأشكلة المتوسطة الاكتساب يتبيّن لنا أنّ معظم هذه الأسماء تعاني من مشاكل في اكتساب الكفايات الأخرى ما يعني أنّ هؤلاء المتعلّمين سجّلوا صعوبات في اكتساب الكفايات الأخرى، وما يعني أيضاً أنّ هذه المجموعة – كما سبق وذكرنا – تحتاج ليس فقط إلى التدرّب على كفايات المادّة بل إلى تعديل طرائق تعليم وتعلّم مادّة الفلسفة، التي قدّ تنمّي عند أفرادها مهارات التفكير العليا(تحليل، تقييم، تركيب) التي تحتاجها الكفايات خصوصاً كفاية الأشكلة(الجزء الثالث)، والحجاج والتوليفة والترابط والإبداع، لاكتسابها وتحقّقها.

2-2-2- نتائج اختبار السعي الثالث المُعلن

إنّ نتائج التقويم الاستعلامي في الاختبار المعلن للسعي الثالث، تُظهر أنّ الجهد في التحضير للاختبار أثمر نتيجة في رفع كفايات المادّة جميعها إلى مستوى الاكتساب ما خلا كفاية التوليفة التي سجّلت اكتساباً وسطياً لكفاية التوليفة، ما يدلّ على أنّ الإبداع وتجاوز المواقف المتعارضة يحتاج إلى مهارةِ تفكير عليا(مستوى التركيب) تتعدّى التحضير المسبق ومزيدٍ من

التدرّب عليها لاكتسابها. لكن هذه الإنتاجية في كل الكفايات أتت نتيجة جهد في الحفظ والتذكّر الذي يأتي سبباً جوهرياً في نفور المتعلّمين من مادّة الفلسفة من جهة ويطيح بأهداف الفلسفة وغايات إقرارها كمادّة في منهج التعليم العام.

يتبيّن من التقويم الاستعلامي لاختبار السعي الثالث المعلن، أنّ الحدّ الوسطي: $13/23 = 0.56$، والمقارنةُ بين النتائج المبيّنة في هذا الاختبار لكفاية التوليفة الوسطية الاكتساب في السعي الثالث والاختبار السابق تبيّن أنّ المتعلّمين العشرة الذين لم يسجّلوا اكتساب هذه الكفاية لا يعانون من صعوبة في اكتساب الكفايات الأخرى ما يؤكّد أنّ التوليف ليس بالأمر السهل فهو يمثّل أعلى مستويات التفكير المعرفي وفقاً لتصنيف بلوم المعدّل للأهداف التعلّمية التي تحصل للمتعلم بعدما يستطيع تجاوز الأفكار والحجج المتعارضة ليأتي بأخرى تتخطّى المطروح نحو نظريات وأفكار أو آفاق مفتوحة على إشكالات جديدة.

3-2-2- نتائج اختبار السعي الرابع غير المُعلن

تُفيد نتائج التقويم الاستعلامي لاختبار السعي الراب ع غير المعلن للعيّنة الضابطة، أنّه إذا قارنّا بين نتائج هذا الاختبار ونتائج اختبار السعي الثالث غير المعلن يتبيّن لنا أنّ النتيجة متقاربة ومتشابهة إلى حدّ بعيد حيث بقي اكتساب كفاية الأشكلة من الكفايات الوسطية الاكتساب وكفاية الموضوعة من الكفايات المكتسبة. في حين غاب اكتساب كفايتي المفهمة والحجاج لدى المتعلّمين جميعهم، وسُجّل اكتساب كلّ من كفايتي التوليفة والترابط لدى متعلّم واحد، ذلك لأنّها تتطلّب أعلى مهارات التفكير المعرفي(تحليل، تقييم، تركيب) لاكتسابها وقد تحتاج مع التعليم بالكفايات، إلى طرق ووسائل تعليم وتعلم نشطة تلائم ثقافة العصر الذي ينتمي إليه المتعلم. وهذه النتيجة مقارنة مع النتائج المحصّلة من التدرّب على الكفايات في السعيين الثالث والرابع ترجّح أنّ حجم المضمون الواجب استذكاره وحفظه لا تتّسع له ذاكرة المتعلّمين في ظل غياب استخدام طرائق تعليم وتعلّم نشطة تحفّز الذاكرة وترفع من مستويات التفكير في المجال المعرفي، لتخفّف عناء الحفظ والتذكّر أثناء عملية التحضير للاختبارات.

أمّا نتائج التقويم الاستعلامي الوسطية الاكتساب لاختبار السعي الرابع غير المعلن والتي تكشف أن المعدل الوسطي: $14/23 = 0.60$، تبيّن أنّ تسعة متعلّمين سجّلوا غياب اكتساب لكفاية الأشكلة الوسطية الاكتساب ويعانون أيضاً صعوبة في اكتساب الكفايات الأخرى التي لم يتمّ اكتسابها، وأن عددا منهم كان من المتعلّمين الذين لم يكتسبوا كفاية الموضوعة المكتسبة. إنّ نتائج كتلك، تؤكّد لنا أنّ عملية التدرّب على الكفايات تسير ببطء شديد، ويظهر ذلك بوضوح خصوصاً في الاختبارات غير المعلنة التي تكشف حقيقة مدى تحقّق الكفايات التي تنتج عن ممارسة مهارات التفكير العليا وليس عن الحفظ والتذكّر الناتج عن التحضير المسبق كما في الاختبارات المعلنة.

4-2-2- نتائج اختبار السعي الرابع المُعلن

إذا قارنّا بين النتائج المبيّنة في نتائج التقويم الاستعلامي لاختبار السعي الرابع المعلن وبين نتائج الاختبار السعي الثالث المعلن، نجد تراجعاً في مستوى اكتساب كفاية التوليفة التي بقيت من ضمن الكفايات الوسطية وإنّما بمستوى أقلّ، وتراجعاً في اكتساب كفاية المفهمة تراجعت معه من مستوى الكفايات المكتسبة إلى الكفايات الوسطية، ممّا يدلّ على أنّ تفاعل المجموعة الضابطة مع التعليم بالكفايات يبقى متأرجحاً بين التحقّق للكفايات وعدمه. هذا بالإضافة إلى إمكانية القول

بحجم المضمون الذي تضخّم الجهد في تحقيق حفظه وتذكّره وصعوبة بذل هذا الجهد في ظلّ غياب طرائق تعليم وتعلّم نشطة تجعل من المتعلّم محور العملية التعليمية والتعلّمية بما يتلاقى مع التربية الحديثة لناحية المشاركة في إنتاج المضمون المعرفي وممارسة مهارات التفكير العليا، بما يخفّف من حجم الجهد المبذول لجهة الوقت والعناء.

يتبيّن من نتائج التقويم الاستعلامي الوسطي لاختبار السعي الرابع المعلن ووفقا للمعدّل الوسطي المحدّد: 23/23 = 1، أنّ سبعة من المتعلّمين لم يكتسبوا كفايتي المفهمة والتوليفة، وأن متعلّما واحدا من أصل ستة عشر متعلّماً لم يكتسب كفاية المفهمة وثمانية لم يكتسبوا كفاية التوليفة التي تحتاج إلى مهارة عليا في التركيب والإبداع وتخطّي المواقف المتعارضة (مستوى التركيب). وهذه النتيجة تبيّن أنّ المجموعة الضابطة تحتاج بعد فترة تقارب سنة دراسية إلا شهراً واحداً في التدريب على كفايات المادّة، إلى طرائق تعليم وتعلّم نشطة تعطي ثمارها في تعديل اتّجاه النفور نحو المادّة الذي يسبب نفور المتعلّمين منها نتيجة الجهد الذين يضطرون إلى بذله في الحفظ والتذكّر.

5-2-2- نتائج اختبار آخر السنة

أنتج اختبار آخر السنة وفقاً للتقويم الاستعلامي، نتائج معقولة ومتطوّرة لجهة كفايات الأشكلة والموضوعة والترابط كالكفايات المكتسبة وكفايات المفهمة والحجاج والتوليفة. تأتي كفاية التوليفة في أدنى سلّم الكفايات الوسطية الاكتساب حيث تحتاج إلى تغيير طريقة التعليم والتعلم نحو تعليم وتعلم نشط يكون فيه المتعلم منتجاً للمعرفة والمضمون عبر ممارسته لمهارات التفكير العليا بدلاً من أن يكون متلقياً، الأمر الذي يرفع من مستوى الإنتاج والإبداع عند المتعلم ويزيد بالتالي من قدرته على التوليف وخلق أفكار ومفاهيم جديدة.

تبيّن النتائج الوسطية الاكتساب لاختبار آخر السنة للعينة الضابطة وبالاستناد إلى الحدّ الوسطي: 36/23 = 1.56، أنّ ستةً من المتعلّمين اكتسبوا الكفايات الثلاث المطروحة في نتائج الكفايات الوسطية، وستةً آخرين منهم اكتسبوا كفايتين من الكفايات الثلاثة المطروحة، وستة غيرهم اكتسبوا كفاية واحدة من الكفايات الثلاث ويحتاجون إلى متابعة بالإضافة إلى خمسة متعلّمين آخرين لم يسجّلوا اكتساباً لأي من هذه الكفايات (المفهمة، الحجاج، والتوليفة). وعليه نتّجه في معالجتنا للكفايات التي تحتاج إلى متابعة، خصوصاً في الأجزاء التي لم تتحقّق في اختبارات الكفايات. وبما أنّ المتعلمين وصلوا إلى نهاية العام الدراسي ولا تزال بعض الكفايات غير محقّقة فإن ذلك يستدعي البحث عن طرق تعليم وتعلم نشطة يكون فيها المتعلم محور العملية التعليمية والتعلّمية بحيث تؤدّي به إلى إنتاج المعرفة بدلاً من تلقيها واستخدام مهاراته العليا في التفكير من تحليل وتقويم(نقد) وتركيب(إبداع).

وإذا تمعنّا في نتائج المتعلّمين نجد أنّ الصعوبة في تسجيل اكتساب بعض الكفايات(المفهمة، الحُجاج، والتوليفة) لدى بعض المتعلّمين من الممكن تذليلها إلى حدّ مقبول ومعقول إذا ما صير إلى استخدام طرائق تعليم وتعلّم نشطة توفّر اكتساباً أفضل للمضمون المعرفي المستثمر عبر ممارسة مهارات التفكير العليا في اختبار الموضوع الفلسفي المتضمّن كفايات

المادّة. فهل تكشف التجربة باستخدام الوسائط المتعدّدة كمتغيّر مستقلّ عن دور إيجابي وتطويري له في تعليم وتعلّم كفايات المادّة؟

3- نتائج المجموعة التجريبية خلال فترة التجربة

خضعت المجموعة التجريبية التي سجّلت اكتساباً ذا مستوى أفضل في التدرّب على الكفايات، لتجربة البحث التي تهدف إلى الكشف عن دور استخدام الوسائط المتعدّدة في تعليم وتعلّم كفايات المادّة بما قد يرفع من مستوى النتائج المحصّلة من التدريب على كفايات المادّة ورفع المستوى التحصيلي في اختبارات الموضوع الفلسفي الذي يُقوّم بالاستناد إلى كفايات المادّة التي يُرصد مستوى تحقّقها في كفايات المادّة ما يحكم لصحة الفرضيتين اللتين انطلقنا منهما في بداية الفصل أو يدحضهما.

3-1- نتائج التدرّب على كفايات المادّة

إنّ التدرّب على الكفايات خلال السعيين الثالث والرابع لم يتمّ في هذه المجموعة بالطريقة ذاتها المعمول بها في تعليم وتعلّم مادّة الفلسفة والتي عملنا عليها في تدريب المجموعة الضابطة، بغرض الكشف عن تأثير استخدام الوسائط المتعدّدة كطريقة نشطة تحفّز المتعلّمين وتشركهم في إنتاج النص للموضوع الذي سيتمّ التدرّب عليه في كفايات الفلسفة، ومن ثمّ كتابة الموضوع الفلسفي المتضمّن استثمار الكفايات التي جرى التدرّب عليها في إطار تعليم وتعلّم مادّة الفلسفة.

3-1-1 نتائج التدرّب على كفايات المادّة في السعي الثالث

يبيّن التقويم الاستعلامي لاختبار الكفايات للسعي الثالث في العينة التجريبية، اكتساباً كاملاً أو شبه كامل في إطار التدرّب بالوسائط المتعدّدة على كفايتي الموضوعة والمفهمة والجزأين الأوّل والثاني من كفاية الأشكلة والجزء الأوّل من كفايتي الحجاج والتوليفة، فالجزء الأوّل من كفايتي التوليفة والحجاج الذي لا يتعدّى مستوى التحليل في مهارات التفكير المعرفي هو أقلّ صعوبة وتعقيداً من الجزء الثاني من جهة التحقّق الذي يتجاوز التحليل ليصل إلى مستوى التقييم والتركيب، وكذلك الأمر بالنسبة للجزأين الأوّل والثاني من كفاية الأشكلة(مستوى الفهم والتحليل) اللذين لا يحتاجان إلى الكثير من التدرّب بالوسائط المتعدّدة كما في الجزء الثالث الذي يتطلّب مهارة تفكير عليا تصل إلى مستوى التركيب (انظرالملحق رقم(2)اختبارات الكفايات ص(279)). وسجّل الجزء الثالث والجزء الثاني من سؤالي الأشكلة والتوليفة اكتساباً وسطياً مقبولاً بنتيجة التدرّب على الكفايات باستخدام الوسائط المتعدّدة، في حين أنّ الجزء الثاني من كفاية الحجاج لم يكتسبه إلّا متعلّم واحد نظراً إلى درجة التعقيد العالية التي تتطلّب من المتعلّم مهارات تفكير عليا(مستوى التقييم أوالنقد) تقوم بسوق حجج معارضة لدحض أطروحة النصّ، ممّا يفرض مخزوناً معرفياً فلسفياً واسعاً وقدرة على النقد المسوق بأدلة وحجج داحضة، وجب أن يتحلّى بها المتعلم لاكتساب تلك الكفاية.

إنّ مثل هذه نتيجة مقارنة بنتائج الاختبار الذي يحمل نتائج السعي الثالث للتدرّب على الكفايات في المجموعة الضابطة، تبيّن تطوّراً في تحقّق اكتساب الجزء الثالث من كفاية الأشكلة والجزء الأول من كفاية الحُجاج والجزأين الأول والثاني من كفاية التوليفة، ما يبرهن مستوى أفضل للمجموعة التجريبية سمح لنا باختيار تنفيذ التجربة على متعلّميها وأتاح

تطوّراً بارزاً في اكتساب الكفايات في مرحلة التدرّب عليها باستخدام الوسائط المتعدّدة مقارنة بآخر نتيجة للتدرّب عليها قبل التجربة للمجموعة التجريبية خلال السعي الثاني، ما يبيّن بدء ظهور تأثير استخدام الوسائط المتعدّدة في تعليم وتعلّم كفايات المادّة على مستوى إنتاجية المتعلّمين في هذه المجموعة ما خلا الجزء الثاني من السؤال المرتبط بكفاية الحُجاج.

ويعرض التقويم الاستعلامي الوسطي بالاستناد إلى الحدّ الوسطي: 21/23 =0.91، لتوزّع اكتساب الكفايات الوسطية أنّ ستةً متعلّمين من أصل 23 متعلّماً سجّلوا اكتساباً للجزء الثالث من كفاية الأشكلة والجزء الثاني من كفاية التوليفة، وستةً آخرين سجّلوا اكتساباً للجزء الثاني من كفاية التوليفة، وثلاثة متعلّمين إضافيين سجّلوا اكتساباً للجزء الثالث من كفاية الأشكلة، ما يعني أنّ ستة من المتعلّمين لم يحقّقوا اكتساباً للجزء الثالث من كفاية الأشكلة وثلاثة متعلّمين للجزء الثاني من كفاية التوليفة، يُضاف إليهم ثمانية متعلّمين لم يحقّقوا اكتساباً للجزء الثالث من كفاية الأشكلة والجزء الثاني من كفاية التوليفة، وينضم هؤلاء إلى المتعلّمين الذين لم يحقّقوا اكتساباً في كفاية الحجاج الجزء الثاني(مهارات تفكير عليا) والذين يتطلّبون تدريباً أكثر كثافة من سواهم لاكتساب تلك الكفايات.

3-1-2- نتائج التدرّب على كفايات المادّة في السعي الرابع

إنّ المقارنة بين نتائج هذا الاختبار والاختبارالسابق مباشرة يبيّن تطوّراً إضافياً في مستوى التدرّب على الكفايات المكتسبة والوسطية جميعها ما خلا الجزء الثاني من كفاية التوليفة وبقاء الجزء الثاني من كفاية الحجاج غير المكتسب إلّا من متعلّم واحد، وهو غيره الذي سجّل هذا الاكتساب في التدرّب للسعي الثالث على الكفايات، نظراً إلى أنّ هذه الأجزاء تحتاج إلى مهارات تفكير عليا على مستوى التقويم(النقد) والتركيب(الإبداع) لاكتسابها. الأمر الذي يؤكّد صعوبة تطوّر اكتساب الجزء الثاني من الحجاج الذي يتطلّب مهارة في استنتاج الحجاج المخالفة من أجل دحض أطروحة النصّ بما يفرض مخزوناً معرفياً وقدرة على النقد وجب أن يكتسبه المتعلم تدريجياً لفترة زمنية، ربّما تكون أكثر من ثلاثة أشهر مدّة استخدام التجربة بالوسائط المتعدّدة .

ويأتي التقويم الاستعلامي الوسطي لاختبار كفايات السعي الرابع بالحدّ الوسطي: 26/23 =1.13، ويعرض اكتساب الجزء الثالث لكفاية الأشكلة والجزء الثاني لكفاية التوليفة لدى عشرة متعلّمين من أصل 23 متعلّماً، واكتساب الجزء الثالث من كفاية الأشكلة من خمسة متعلّمين إضافيين والجزء الثاني من التوليفة من متعلّم واحد إضافي، في حين أنّ سبعة من المتعلّمين لم يكتسبوا أيّ من جُزأي الكفايتين الوسطيتي الاكتساب خصوصاً الجزء الثاني من كفاية التوليفة الذي كما سبق وذكرنا يتطلّب مهارة تفكير عليا من المتعلّمين على مستوى التركيب تتمثل في الإبداع وتجاوز المواقف المطروحة نحو آفاق مؤشكلة جديدة. لكنّه بالمقارنة مع نتائج التقويم الكامل لاختبار التدرّب على الكفايات في السعي الرابع ونتائج الكفايات الوسطية للسعي الثالث نجد تطوّراً إضافياً، ولو بسيطاً، في التدرّب على الكفايات في السعي الرابع. مردّ ذلك إلى أنّ التدرّب على الكفايات يتمّ مع المجموعة التجريبية باستخدام الوسائط المتعدّدة التي توفّر للمتعلم فرصة أكبر للتفاعل مع الكفايات المطروحة على النصّ الفلسفي.

3-2- نتائج اختبار الموضوع الفلسفي

إنّ التدرّب على كفايات المادّة مرحلة أوّلية هدفها استثمار هذه الكفايات في كتابة الموضوع الفلسفي. وعليه، فإنّ النتائج لكتابة الموضوع الفلسفي في الاختبار المعلن وغير المعلن ستكشف عن تأثير استخدام الوسائط المتعدّدة في رفع مستوى التحصيل التعليمي للمتعلّمين في المجموعة التجريبية من خلال نتائج جداول نتائج اختبار الموضوع الفلسفي خلال السعيين الثالث والرابع والنتائج المحصّلة في اختبار آخر السنة.

3-2-1- نتائج اختبار الموضوع الفلسفي في السعي الثالث غير المُعلن

تُظهر نتائج التقويم الاستعلامي لاختبار السعي الثالث غير المعلن للعينة التجريبية، أنّه ومن خلال المقارنة بين نتائج الاختبار السعي الثاني غير المعلن ونتائج هذا الاختبار، نلاحظ أنّ تطوّراً ملحوظاً في اكتساب كفايات المفهمة ذات الاكتساب الوسطي واكتساب كفايتي الأشكلة والموضوعة، وهذا يعود إلى فعالية استخدام الوسائط المتعدّدة التي ساهمت في إنتاج المتعلمين للمضمون، ممّا ساهم في زيادة مستوى الفهم والتحليل خصوصاً على مستوى كفايات المفهمة والأشكلة والموضوعة في الاختبار الثالث غير المعلن. في حين أنّ كفايات الحجاج والتوليفة والترابط ما زالت تعاني من غياب الاكتساب بسبب التعقيد الذي ينتاب تلك الكفايات والناجم عن حاجتها لمهارات تفكير عليا كالنقد والإبداع، الأمر الذي يتطلّب ربّما مزيداً من التدرّب على هذه الكفايات باستخدام الوسائط المتعدّدة. ومقارنة مع نتائج الاختبار المتعلّق بكفايات السعي الثالث نجد أنّ هناك تطابقاً لجهة الكفايات غير المحقّقة من مثل كفايتي الحجاج والتوليفة في الجزء الثاني، وقد تجلّى ذلك بوضوح في الاختبار الثالث غير المعلن.

أمّا نتائج التقويم الاستعلامي الوسطي الاكتساب للسعي الثالث غير المعلن وبالاستناد إلى الحدّ الوسطي: $12/23 = 0.52$، فتُظهر أنّ كفاية المفهمة هي وسطية الاكتساب وأنّ اثني عشر متعلّماً سجلّوا اكتساباً لكفاية المفهمة وأحد عشر متعلّماً لم يكتسبوها إضافة إلى كفايات الحجاج والتوليفة والترابط التي تبيّن أنّها غير مُكتسبة أيضاً.

3-2-2- نتائج اختبار الموضوع الفلسفي في السعي الثالث المُعلن

إنّ المقارنة بين نتائج اختبار الموضوع الفلسفي في السعي الثاني المعلن ونتائج اختبار الموضوع الفلسفي في السعي الثالث المعلن، تبيّن تطوّراً واضحاً في اكتساب كفايات المادّة جميعِها. يعود هذا التطور إلى استخدام الوسائط المتعدّدة في تعليم وتعلّم المادّة ومشاركة المتعلّمين في إنتاج النص الذي اعتمدوا عليه في التحضير لاختبارات المادّة لدرجة أنّنا لم نقع على كفايات غير مُكتسبة أو حتى كفايات وسطية، وهذا يتلاقى إلى حدّ بعيد مع ما وقعنا عليه من نتائج في الفصل الأول المرتبط بأسئلة الاستمارة الثانية التي حملت الإجابات عن أسئلتها رقم(13) ورقم(15).

3-2-3- نتائج اختبار الموضوع الفلسفي في السعي الرابع غير المُعلن

إذا قارنّا بين نتائج اختبار السعي الثالث غير المعلن ونتائج هذا الاختبار، نجد أنّ كفايتي الأشكلة والموضوعة ما زالتا الكفايتين المكتسبتين، في حين أنّ كفايتي الحُجاج والتوليفة ما زالتا من الكفايات غير المكتسبة، لكن اكتسابهما تطوّر قليلاً لجهة عدد المتعلّمين المكتسبين لهما، على ان التطوّر نلاحظه في اكتساب كفاية الترابط التي انضمّت إلى كفاية المفهمة ككفايتين وسطيتين في اكتسابهما. وهذا يعود بالتأكيد إلى ما وفّرته الوسائط المتعدّدة من مناخ تفاعلي للمتعلّمين من خلال إنتاج المضمون بأنفسهم وزيادة مستوى الفهم والتحليل لديهم الذي تجلّى في كفايات الاختبار السعي الرابع غير المعلن وإن كان تطوّر الاكتساب في كفايتي الحجاج والتوليفة المرتبط بمهارات تفكير عليا ترقى إلى مستوى التقويم(النقد) والتركيب (الإبداع) ما زال خجولاً.

بالاستناد إلى الحدّ الوسطي: $23/23 = 1$ الناتج عن التقويم الاستعلامي لاختبار السعي الرابع غير المعلن، يتبيّن أنّ سبعة متعلمين، وبمجرد النظر إلى التوزّع في نتائج المتعلّمين لكفايتي المفهمة والترابط الوسطية، اكتسبوا الكفايتين، وخمسة متعلّمين آخرين إضافيين اكتسبوا كفاية المفهمة وثلاثة آخرين اكتسبوا كفاية الترابط في حين أنّ ثمانية متعلّمين لم يكتسبوا أيا من الكفايتين، ما يعني أنّ كفاية المفهمة أفضل اكتساباً من كفاية التوليفة، ويرجع ذلك إلى أنّ كفاية التوليفة أكثر تعقيداً من المفهمة، فهي تمثل أعلى مستويات اكتساب المعرفة لجهة الإبداع وتجاوز الآراء والمواقف المطروحة، في حين أنّ المفهمة تأتي ضمن المستويات الدنيا في التفكير ولا تتجاوز مستوى التحليل لناحية الاكتساب وفقاً لتصنيف بلوم المعدّل. وهذه النتيجة تبيّن تطوّراً مردّه إلى استخدام الوسائط المتعدّدة بدليل ما ورد في النتائج السابقة لاختبارات السعي الثالث المعلنة وغير المعلنة بعد نصف السنة المعروضة أو الإجابة عن أسئلة الاستمارة الثانية، خصوصاً السؤالين رقم (13) و(15) حول اكتساب الكفايات والقدرة الاستيعابية لها أو للمضمون المطروح خلال تنفيذ التجربة في المجموعة التجريبية بعد اختبار نصف السنة.

3-2-4- نتائج اختبار الموضوع الفلسفي في السعي الرابع المُعلن

إذا نظرنا إلى نتائج التقويم الاستعلامي الذي يحمل نتائج السعي الرابع المعلن، نلاحظ تطوّراً بشكل عام وإن كان لا يعبّر عن تطوّر في مستوى التحصيل التعليمي للسعي الرابع قياساً بالسعي الثالث لكنّه يبيّن ثباتاً في تطوّر إنتاجية مرتفعة للمتعلّمين لا تتواتر ارتفاعاً وانخفاضاً بما يعني ضعف ثبات الاكتساب، بل تعبّر عن ثبات في مستوى الإنتاجية المرتفعة للكفايات جميعها التي سجّلت اكتساباً لم تشوبه كفايات وسطية الاكتساب أو كفايات غير مُكتسبة.

3-2-5- نتائج اختبار الموضوع الفلسفي آخر السنة

إذا قارنّا بين نتائج التقويم الاستعلامي لاختبار نصف السنة للمجموعة التجريبية ونتائج آخر السنة للمجموعة نفسها، نلاحظ تطوّراً واضحاً وبارزاً في مستوى اكتساب الكفايات مردّه، وبصورة واضحة لا يرقى إليها الشك، إلى تأثير استخدام الوسائط المتعدّدة في رفع مستوى اكتساب الكفايات واستثمارها في كتابة الموضوع الفلسفي، بما يؤكّد صحّة فرضيتنا بتأثير إيجابي لاستخدام هذه الوسائط كطريقة نشطة تجعل من المتعلّمين مشاركين في إنتاج النصوص التي تتمّ مراجعتها للتحضير للاختبار في مادّة الفلسفة.

وإذا أخذنا بالاعتبار حجم المضمون المطلوب مراجعته في التحضير لاختبار آخر السنة نجده لا يقلّ عن حجم ذاك المطلوب مراجعته لاختبار نصف السنة لدى المجموعتين مضافاً إليه البعض من المضمون المبني عليه في السعيين الثالث والرابع

من المضمون المطروح ما قبل نصف السنة، ما يعني أنّ استخدام الوسائط المتعدّدة التي أثمرت في إنتاج المتعلمين للمضمون ذلّلت عقبة حجم المضمون وسهّلت عملية متابعته في التحضير لاختبار آخر السنة، ما يؤكّد أنّ طرائق تعليم وتعلّم كهذه تؤدّي دوراً إيجابياً في متابعة المضمون الفلسفي المبني عليه كتابة الموضوع الفلسفي بكفاياته على نقيض طرائق التعليم والتعلّم المعمول بها والمعتمدة من المعلمين في تعليم مادّة الفلسفة، وقد أثمرت في تجربتنا مستوى أفضل بشكل متمايز وبارز في تعليم وتعلّم كفايات مادّة الفلسفة.

إنّ النتائج المحصّلة لكفايات مادّة الفلسفة بعد نصف السنة أثمرت تطوّراً في مستوى تحصيل المتعلّمين سواء في التدرّب على الكفايات أو كتابة الموضوع الفلسفي لدى متعلّمي المجموعة الضابطة، ما يعني أنّ الوقت أثمر نتائج في تعليم وتعلّم كفايات مادّة الفلسفة. وأتت نتائج المجموعة التجريبية لتبيّن مستوى اكتساب أفضل للكفايات في كتابة الموضوع الفلسفي، ما يعني أنّ استخدام الوسائط المتعدّدة قصّر الوقت الذي يحتاجه اكتساب كفايات المادّة، وعدّل من مستوى اتّجاهات المتعلّمين نحو المادّة بدليل ما خرجت به نتائج الاستمارة الثانية في الفصل الأوّل من المقاربة الميدانية ومستوى اكتساب الكفايات والقدرة الاستيعابية للمضمون. فتعليم المادّة من خلال كفاياتها سهّل استيعاب المتعلّمين للمادّة والتحضير لاختباراتها في المجموعة الضابطة وأعطى نتيجة أفضل باعتماد الوسائط المتعدّدة في تعليم وتعلّم هذه الكفايات.

ولعلّ المقارنة بين نتائج التدرّب على الكفايات وكتابة الموضوع الفلسفي تعطي صورة أوضح على ثمار نتائج تعليم المادّة من خلال كفاياتها واستثمارها في كتابة الموضوع الفلسفي وتأثير استخدام الوسائط المتعدّدة في رفع مستوى التحصيل التعليمي للمتعلّمين في مادّة الفلسفة واكتساب كفاياتها.

ثالثاً- مقارنة التدرّب على الكفايات وكتابة الموضوع للمجموعتين قبل التجربة وخلالها

إنّ المقارنة بين المجموعتين تبيّن بشكل واضح ومختصر النتائج التي حكمت لصحة فرضية التأثير الإيجابي ومستوى الاكتساب الأعلى مستوى لاستخدام الوسائط المتعدّدة في التدريب على الكفايات والموضوع الفلسفي.

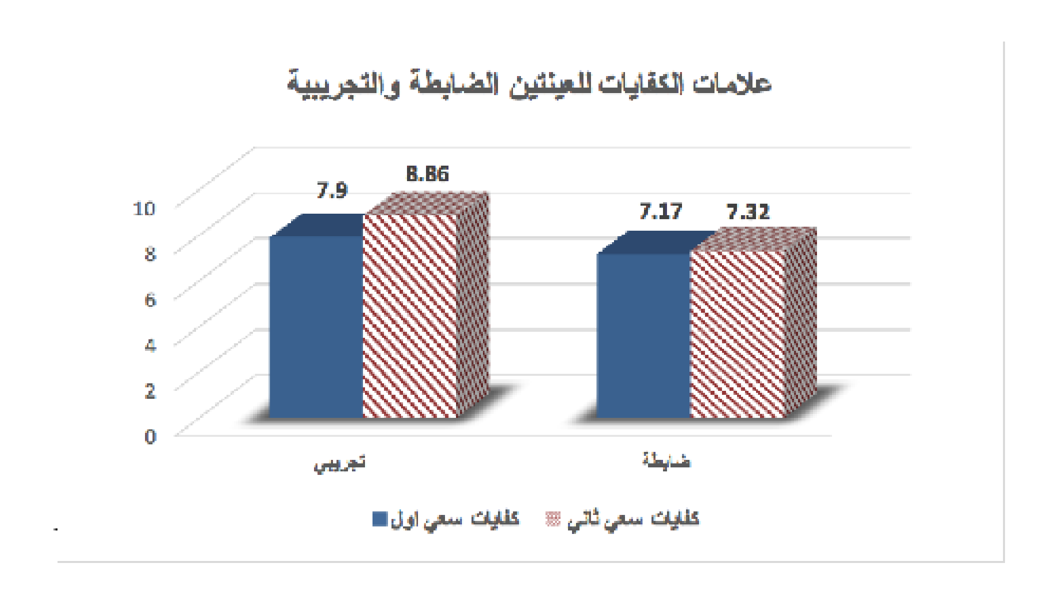
1- مقارنة التدرّب على الكفايات للمجموعتين قبل التجربة وخلالها

إنّ مقارنة التدرّب على الكفايات قبل التجربة وبعدها لا يطال الاختبار التقليدي أو اختبار نصف السنة وآخرها حيث لم يسبق هذه الاختباراتِ تدرّبٌ على الكفايات بل اقتصر اختبار التدرّب على كفايات المادّة قبل التجربة خلال السعيين الأول والثاني وخلالها في السعيين الثالث والرابع.

1-1- مقارنة التدرّب على الكفايات للمجموعتين قبل التجربة

إنّ المقارنة للتدرّب على الكفايات للمجموعتين التي تحوّلت إحداها خلال التجربة إلى مجموعة تجريبية وبقيت الأخرى ضابطة لم تخضع للتجربة باستخدام الوسائط المتعدّدة في التدريب على الكفايات طالت السعيين الأول والثاني قبل الاختبار المعلن والآخر غير المعلن للمتعلّمين في كتابة الموضوع الفلسفي.

رسم بياني رقم(3) علامات الكفايات للعينتين الضابطة والتجريبية للسعيين الأول والثاني

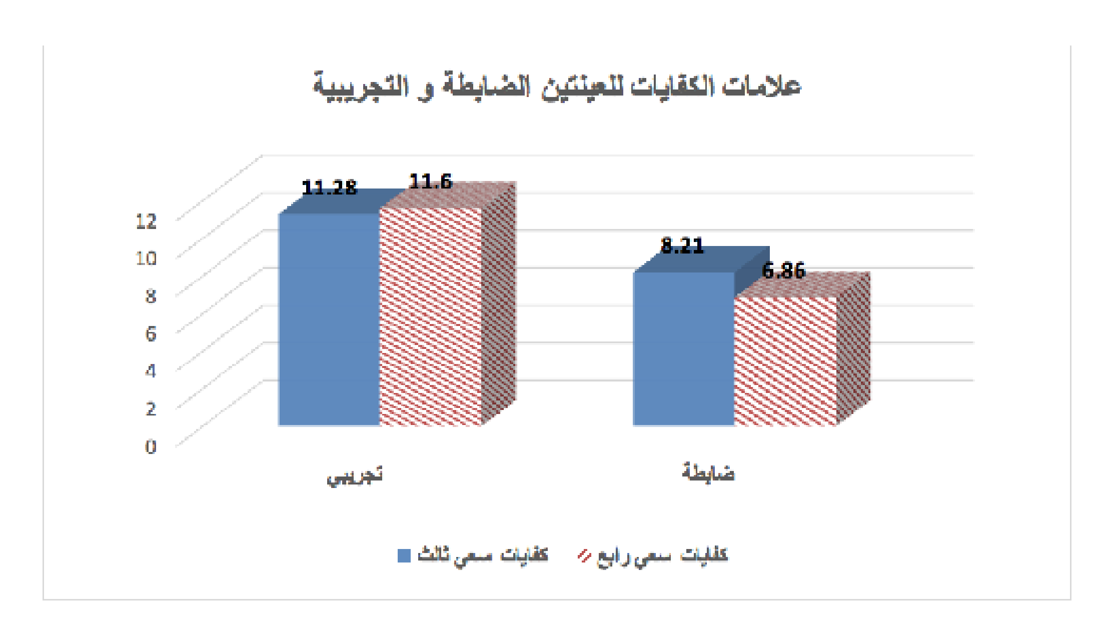


إنّ المقارنة بين المجموعة التي نُفذّت فيها التجربة بعد نصف السنة وتلك التي تتابع فيها التدريب على كفايات المادّة باعتماد الطرائق المعمول بها في تعليم مادّة الفلسفة بما يعني خضوع المجموعتين لطريقة التعليم والتعلّم نفسها قبل نصف السنة، تبيّن اكتساباً بمستوى أفضل لكفايات المادّة لدى المجموعة التجريبية تطوّر من السعي الأول (7.9) للسعي الثاني (8.86) منه لدى المجموعة الضابطة في السعي الأول (7.17) والسعي الثاني(7.32) ما كان سبباً أساسياً في اختيار إحدى العينتين لتنفيذ التجربة لكشف تأثير استخدام الوسائط المتعدّدة على اكتساب الكفايات الأعلى مستوى في الاكتساب، لأنّ التجربة هدفها الكشف عن تأثير الوسائط المتعدّدة في اكتساب الكفايات التي سبق وسجّلت مستوى اكتساب أفضل للتمكّن من تخفيف حدّة تدخّل متغيّر آخر على التجربة غير ذاك المرتبط بالوسائط المتعدّدة. ومن جهة أخرى يتبيّن أنّ مستوى اكتساب الكفايات ارتفع من السعي الأول إلى السعي الثاني ما يعني أنّ الوقت هو عامل مؤثّر في رفع مستوى اكتساب كفايات المادّة لأنّه مرتبط بتوفير تدرّب أكبر على هذه الكفايات.

1-2- مقارنة التدرّب على الكفايات للمجموعتين خلال التجربة

شهدت هذه الفترة الفاصلة بين السعي الأول والسعي الثاني تدرّباً على الكفايات بطريقتين مختلفتين، إذ تدرّبت المجموعة الضابطة على الكفايات بطريقة تعليم وتعلّم تستند إلى المعمول به من المعلّمين في تقديم مضمون مادّة الفلسفة، في حين تغيّرت طريقة تعليم وتعلّم كفايات المادّة في المجموعة التجريبية بإدخال متغيّر مستقل هو الوسائط المتعدّدة.

رسم بياني رقم(4) علامات الكفايات للعينتين الضابطة والتجريبية للسعي الثالث والرابع



إنّ النتائج المبيّنة في هذا الرسم البياني تبيّن تطوّراً في التدرّب على الكفايات لدى المجموعة الضابطة وفّره عامل الوقت في التدرّب على كفايات المادّة بين السعيين الأول والثاني والسعي الثالث مقارنة بالسرعي الرابع، وتطوّراً أعلى مستوى وبشكل واضح وبارز، وفّره استخدام الوسائط المتعدّدة بالمقارنة بين مستوى نتائج التدرّب على كفايات المادّة في السعيين الأول والثاني ومستوى نتائج التدرّب على كفايات المادّة في السعي الثالث من ثمّ السعي الرابع بما يحكم لصحة فرضيتنا بتأثير الوسائط المتعدّدة في رفع مستوى نتائج التدرّب على كفايات المادّة ويذهب مع تحليلنا بأنّ رفع مستوى نتائج التدرّب على كفايات المادّة يحتاج إلى وقت يمكن اختصاره باستخدام طرائق تعليم وتعلّم تتلاقى مع حاجات المتعلّمين واهتماماتهم النابعة من العصر بما يعدّل، في الوقت ذاته، من الاتّجاهات السلبية نحو مادّة الفلسفة.

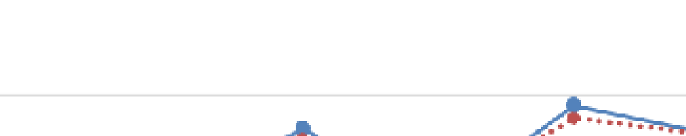
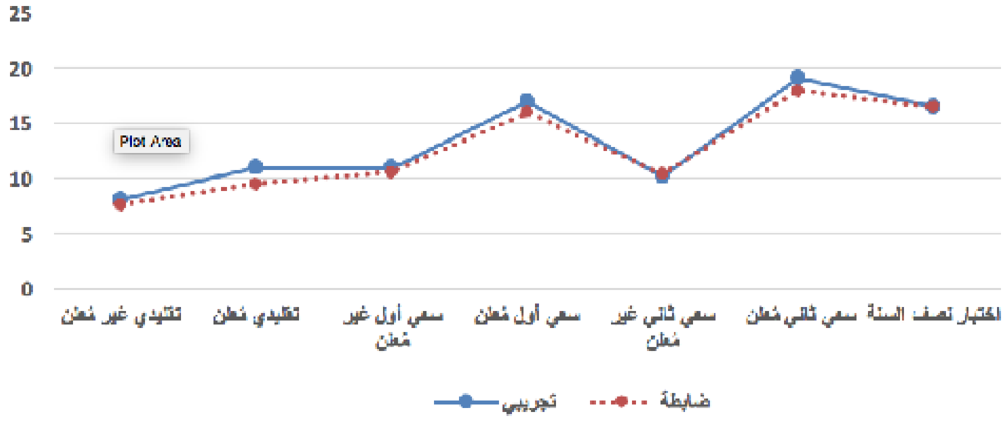
2- مقارنة كتابة الموضوع للمجموعتين قبل التجربة وخلالها

إنّ كتابة الموضوع الفلسفي تتطلّب اكتساباً لكفايات المادّة التي جرى التدرّب عليها بقصد استثمارها صياغة موضوع فلسفي يُقوّم بالاستناد إلى معايير ومبيّنات ومؤشّرات تنطلق من كفايات المادّة المنهجية في معالجة المضمون. وعليه، فإن كتابة الموضوع الفلسفي كانت المطلب التقويمي في السعي التقليدي والسعيين الأول والثاني اللذين جرى الاختبار فيهما على شكلين أحدهما مُعلن وآخر غير مُعلن حتى اختبار نصف السنة قبل التجربة والسعيين الثالث والرابع حتى اختبار آخر السنة.

1-2- مقارنة كتابة الموضوع للمجموعتين قبل التجربة

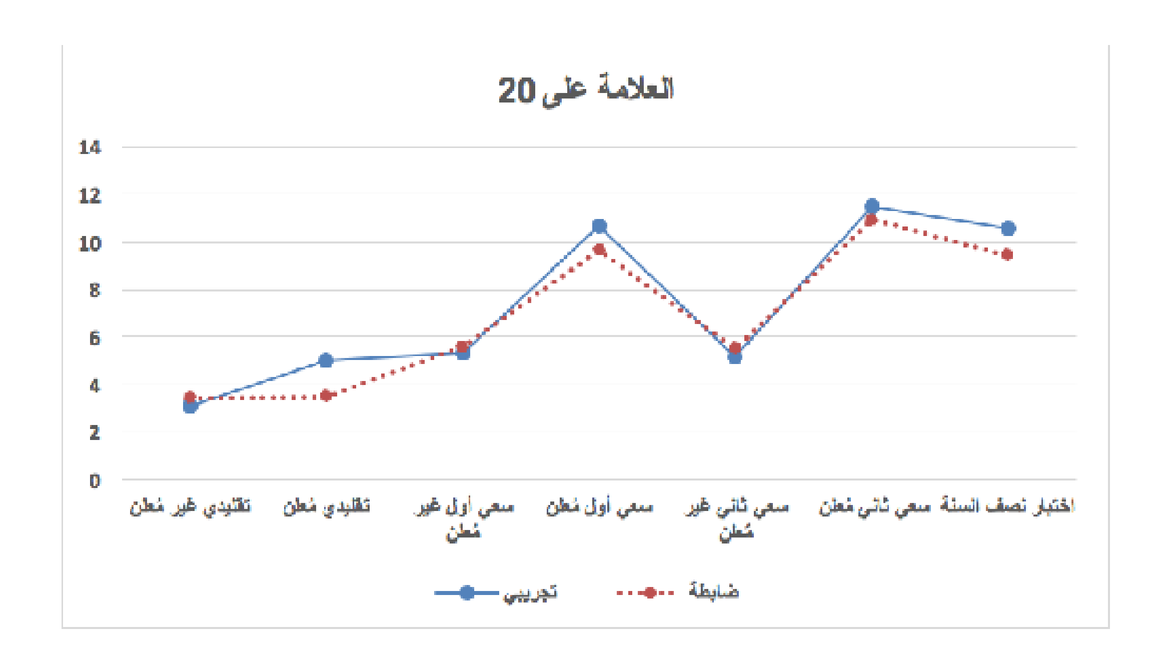
إنّ كتابة الموضوع الفلسفي وتقويمه يكشف عن مستوى اكتساب كلّ من الكفايات الست (المفهمة، الأشكلة، الحجاج، التوليفة، الموضوعة، والترابط) في اختبار السعيين الأول والثاني المعلن وغير المعلن بالإضافة إلى الاختبار التقليدي الذي لم تشهد فترته التدرّب على كفايات أو رصدها جميعها في كتابة الموضوع الفلسفي.

رسم بياني رقم(5) علامات للعينتين الضابطة والتجريبية قبل التجربة (العلامة على 30)

نلفت إلى أن النتائج المبيّنة لا تقتصر العلامة فيها على كتابة الموضوع الفلسفي وإنّما تتضمّن القسم الأوّل من الاختبار الذي يضمّ أسئلة تعتمد الإجابات عنها على معلومات من المضمون المطروح للاختبار. وعليه، يحمل الرسم البياني (5) نتائج الاختبار المعلن وغير المعلن لكتابة الموضوع والقسم الأوّل من الاختبار الذي استند إلى أسئلة تعتمد إجاباتها على مضامين تستلزم مهارات تفكير دنيا للمضمون للمجموعة الضابطة التي يبدو بشكل واضح تطوّر نتائجها من الاختبار التقليدي غير المعلن فعبر المعلن إلى اختبار السعي الأول غير المعلن من ثمّ المعلن لتنخفض بشكل مفاجئ في السعي الثاني غير المعلن، فتدلّ على أنّ اكتساب الكفايات واستثمارها في كتابة الموضوع الفلسفي مازال في مرحلة التكوّن الذي يشهد تبايناً لا يلبث أن يستقرّ ليعود ويرتفع بشكل أعلى من الاختبارات جميعها المعلنة وغير المعلنة بما فيها اختبار نصف السنة الذي أتت نتائجه أفضل من السعي التقليدي والسعي غير المعلن، لكنه أقل بقليل من مستوى التحصيل في الاختبارات المعلنة لا سيّما اختبار السعي الثاني نتيجة كبر حجم المضمون المطلوب متابعته وحفظه وتذكّره للاختبار.

رسم بياني رقم(6) علامات للعينتين الضابطة والتجريبية قبل التجربة (العلامة على 20)

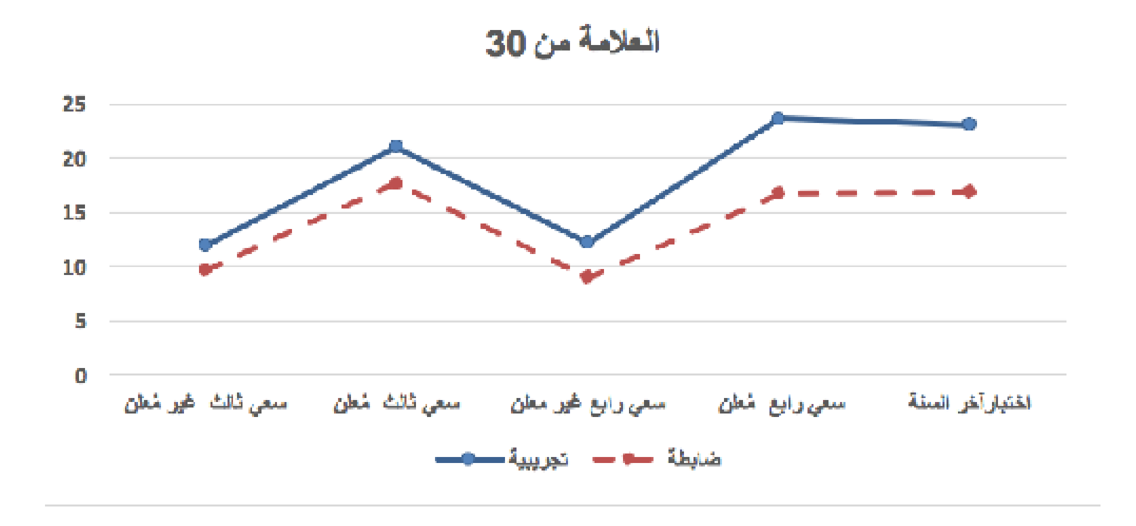


يحمل الرسم رقم (6)نتائج الموضوع الفلسفي فقط من دون لحظ الأسئلة للجزء الأوّل التي تمّ تثقيلها بعشر علامات، ما يعني أنّ النتائج المبيّنة في هذا الجدول تحمل فقط حصيلة جهد المتعلّمين في كتابة الموضوع الفلسفي انطلاقاً من تقويم الكفايات. وإذا قارنّا بين النتائج المبيّنة في هذا الجدول والجدول السابق نلاحظ تبايناً في نتائج المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية يبيّن تحصيلاً أعلى مستوى للمجموعة التجريبية كان السبب في اختيارها لتنفيذ التجربة. ونلاحظ تطوّراً تصاعدياً في مستوى التحصيل يبلغ ذروته في الاختبارات المعلنة بشكل عام واختبار السعي الثاني المعلن ليعود فينخفض قليلاً في اختبار نصف السنة، لكنّه يبقى أدنى مستوى من اختبار السعي الأوّل المعلن، ما يعني أنّ مستوى كتابة الموضوع الفلسفي في الاختبارات المعلنة أعلى منه في الاختبارات غير المعلنة ويبرهن الحاجة إلى تحضير مبني على مهارات التفكير الدنيا(حفظ وتذكّر، فهم، تطبيق) المضنية بحسب ما تبيّن في الإجابة عن أسئلة الاستمارات الثلاث في الفصل الأوّل.

2-2- مقارنة كتابة الموضوع للمجموعتين خلال التجربة

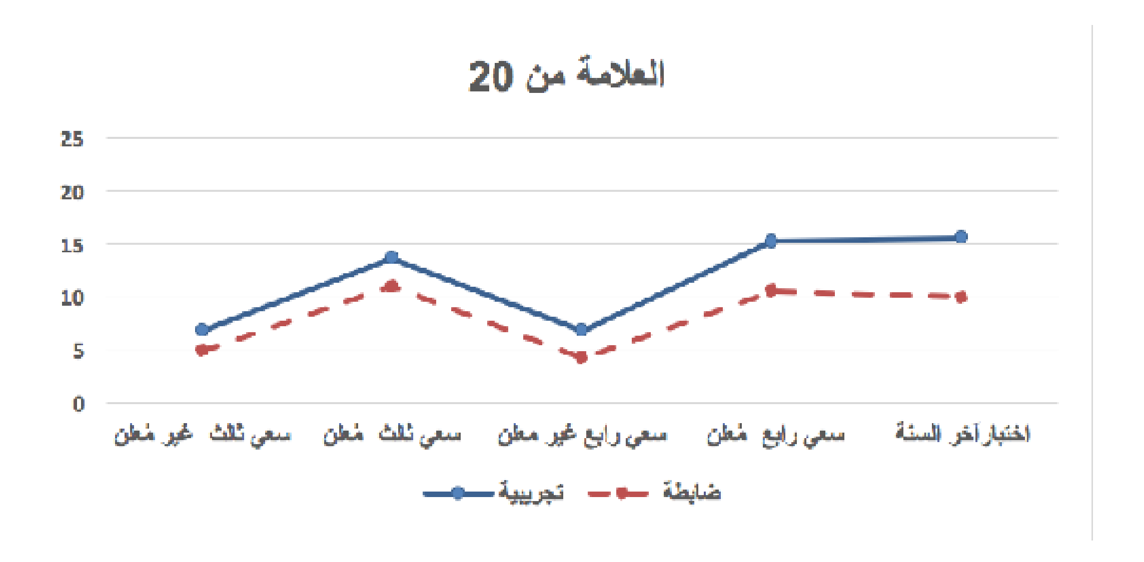
إنّ كتابة الموضوع خلال التجربة استند في المجموعة التجريبية إلى النصوص التي أنتجها المتعلّمون من الأسئلة الموجّهة لاستخراج المضمون من الوسائط المتعدّدة، في حين أنّ متعلّمي المجموعة الضابطة تتابع تعليمهم وتعلّمهم كفايات المادّة واختبارهم في كتابة الموضوع الفلسفي باعتماد الطرائق المعتمدة من معلّمي الفلسفة بالاستناد إلى المضمون المطروح في الكتاب الرسمي الصادر عن المركز التربوي للبحوث والإنماء.

رسم بياني رقم(7) علامات للعينتين الضابطة والتجريبية خلال التجربة (العلامة على 30)



إن الرسم البياني رقم (7) يبيّن نتائج القسم الأوّل من الاختبار المبني على أسئلة معرفية(10علامات) والقسم الثاني المبني على كتابة الموضوع الفلسفي (20علامة)، ويحمل نتائج تسترعي الانتباه، فالواضح ارتفاع نسبة التحصيل في كتابة الموضوع الفلسفي لدى متعلّمي العيّنة التجريبية وبشكل واضح وبارز خصوصاً مع تقدّم الوقت الذي وفّر تحصيلاً أفضل للمجموعة الضابطة والتجريبية، لكن التباين والفرق في مستوى التحصيل التعليمي ارتفعت فروقاته بشكل أكبر بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، والواضح أيضاً تطوّر التحصيل في الاختبارات المعلنة عن تلك غير المعلنة حيث نجد أنّ المادّة ما زالت تحتاج إلى التحضير لكن الوقت بات أقلّ بدليل معدّل المتعلّمين الذي يشهد ارتفاعاً مقارنة بالسعي قبل تنفيذ التجربة.

رسم بياني رقم(8) علامات للعينتين الضابطة والتجريبية خلال التجربة (العلامة على 20)



إنّ الرسم رقم (8) يبيّن النتائج لكتابة الموضوع الفلسفي حيث يتبيّن الفارق أكبر بين تحصيل متعلّمي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تدرّبت على كفايات الفلسفة باعتماد الوسائط المتعدّدة واستثمرتها في التحضير لاختبار مبني على

مضمون أنتجوه بالإجابة عن الأسئلة الموجّهة حول مضمون ما تعرضه هذه الوسائط المتعدّدة، ما يحتّم أنّ استخدام الوسائط المتعدّدة في تعليم وتعلّم كفايات المادّة هو أفضل من استخدامها في تجميع مضمونها المعرفي واختبارالمتعلّمين فيه.

هذه النتيجة تبيّن أهميّة تعليم وتعلّم مادّة الفلسفة من خلال كفاياتها المنهجية واستثمار المضمون المحصّل من الوسائط المتعدّدة في كتابة الموضوع الفلسفي الذي يتمّ تقييمه من خلال كفاياته المنهجية أكثر من اعتمادها لإنتاج مضمون يتمّ تقييمه بالاستناد إلى المعارف.

*****

أتت نتائج التقويم الاستعلامي لتدعم ولا تعارض ما خرجت به نتائج الاستمارات في الفصل الأول. فالتدريب على كفايات المادّة شهد في الفترة الأولى قبل تنفيذ التجربة تأرجحاً في مستوى اكتساب كفايات المادّة لكنّه سجّل في الوقت ذاته تطوّراً متدرّج النتائج نحو الارتفاع بشكل عام ولدى متعلّمي المجموعة التجريبية أفضل منه لدى متعلّمي المجموعة الضابطة، ما رسّخ فكرة تنفيذ التجربة في الشعبة التي سجّلت نتائج أفضل في التدرّب على كفايات المادّة واستثماره في كتابة الموضوع الفلسفي مدعوماً هذا القرار بما وقعنا عليه من نتائج الاستمارة الأولى في الفصل الأول لجهة المتغيّرين التابعين المرتبطين بالتدرّب على كفايات المادّة والتحصيل التعليمي، وأتت نتائج التجربة لتبيّن أنّ عامل الوقت أثمر تطوّراً في تحصيل المتعلّمين سواء في التدرّب على الكفايات أو استثمارها في كتابة الموضوع الفلسفي لكن عامل الوقت تمّ استثماره بشكل أفضل بكثير مع استخدام الوسائط المتعدّدة في التدرّب على الكفايات ومن ثمّ استثماره في كتابة الموضوع الفلسفي.

وتجدر الإشارة ههنا، إلى أهمّية تعليم المادّة من خلال كفاياتها المنهجية بما يحقّق الغاية من طرح مادّة الفلسفة في مناهج التعليم العام للمرحلة الثانوية، وضرورة اعتماد طرائق تعليم وتعلّم نشطة تسمح للمتعلّمين بالمشاركة في إنتاج النصوص وتتّصف بمراعاتها لاهتمامات المتعلّمين التي تنبع من ثقافة العصر الذي تسيطر عليه التكنولوجيا بمختلف أشكالها التي دخلت إلى ميدان التعليم فلا تكون طرائق التعليم والتعلّم بعيدة عن ثقافة العصر ولا تكون الفلسفة، أم العلوم، مادّة لا تؤدي دورها المعهود.

وتبيّن التجربة أنّ الوسائط المتعدّدة أو غيرها من طرائق التعليم النشط لا تـغدو نشطة بمجرّد اعتمادها، وإنّما تحتاج إلى تحضيرات من المعلّم يحوّلها إلى طرائق تعليم وتعلّم نشطة، وإلّا باتت لا تختلف البتّة عن طرائق التعليم والتعلّم المعتمدة في تعليم وتعلّم مادّة الفلسفة والتي أثمرت تعاملاً مع المادّة على أنّها مادّة توفّر لمن يحفظها عن ظهر قلب وتشرح له آليات الإجابة عن كفاياتها، على أنها لا توفّر أي إضافة أو مساهمة أو نفعاً للمتعلّمين في مواجهة المشكلات وإيجاد الحلول لها.

وهكذا فإنّ التجربة حكمت لصحة الفرضيتين المرتبطين بالتأثير الإيجابي لاستخدام الوسائط المتعدّدة في التدرّب على كفايات المادّة ورفع مستوى اكتسابها، ورفع مستوى التحصيل التعليمي، وأثمرت جملة ترتيبات لا بدّ من أخذها بالاعتبار لتؤتي التجربة ثمارا لا تقل أهمية في تفاصيلها عن الخطوط العريضة والكبرى للتجربة.

الخاتمة

يتبيّن من نتائج الدراسة عدم وجود تعارض بين المعرفة الفلسفية ذات الطابع التجريدي، واستخدام الصور الحسّية خصوصاً إذا ما تعلّق الأمر بنقل مفاهيم الفلسفة أو طرح إشكاليات موضوعاتها أو تقديم الحجج الدّاعمة أو الدّاحضة في إطار نقاش قضاياها. هذا الواقع كان مثار جدل بين الفلاسفة الذين ذهب البعض منهم لمعارضة هذا الطرح فيما أيّده آخرون أمثال أفلاطون وأرسطو ودولوز والظواهريين وغيرهم ممّن رأى أنّ الصورة Image ببعدها الفلسفي التي تعني المرئي وليس الشكل Form، شكّلت منطلقاً للمعرفة الفلسفية والمفهوم الفلسفي التجريدي. فالصورة Image ببعدها الفلسفي كما سبق وذكرنا تشمل كل أنواع الصور الحسّية بما فيها الصور المدركة حسّياً كصور الأشكال والألوان والصور الذهنية الواقعة تحت التذكّر والتخيّل وما يتصل بهما. بهذا المعنى استخدم أفلاطون والفلاسفة الكبار الصورة الحسّية كأسطورة الكهف ومحاورات سقراط بالبعد المسرحي والنصوص والأقوال والأمثولات والأساطير والقصص والصورة السينمائية والشعرية وغيرها، والصورة Image بهذا المعنى هي أكثر من مجرّد أداة أو وسيلة، فقد استُخدمت للاستدلال على الأفكار والمفاهيم الفلسفية التجريدية، أمّا الغاية فكانت دائماً تقريب المفهوم الفلسفي الموغل في التجريد إلى أذهان العامّة.

إنّ النظرة السائدة اليوم في تعليم الفلسفة وتعلّمها، ترتكز بشكل أساسي على استخدام منهجيات وطرائق خاصة بالفلسفة وحدها، فالفلاسفة القدماء علّموا الفلسفة ونقلوا المعرفة الفلسفية إلى أذهان طلابهم، عبر الحوار أو ما يسمّى بالطريقة التوليدية أو الحوارية السقراطية ومن خلال الديالكتيك الجدلي الأفلاطوني والهيغلي والتحليل الديكارتي والنقد الكانطي وسواها، إلا أنّ هؤلاء الفلاسفة لم ينطلقوا في منهجياتهم وطرائقهم من التجريد العقلي الذي هو غاية التفلسف، بل انطلقوا من الحسيّ والعينيّ أي من الصور الحسّية التي تنسجم مع واقعهم وعصرهم. فالأداة الأساسية التي انطلق منها الفلاسفة في نظرياتهم، كانت الصورة الحسّية ببعدها الفلسفي التي لا تتعارض مع حوارات سقراط وجدلية هيغل وأفلاطون وتحليلية ديكارت ونقد كانط... إلخ.

إن الصورة الحسّية كمفهوم لم تتغيّر وظيفتها، فكانت ولا تزال تُستخدم للاستدلال على المفاهيم والمعاني العقلية المجرّدة، لكنّها تغيّرت من حيث شكلها كأداة ووسيلة. فبعد أن كانت أمثالا وصور حسّية تعرض للمخيلة لتحاكي جزئيات الواقع، فقد أصبحت صوراً حسّية تعرض أمام مخيّلة الإنسان لتحاكي جزئيات الواقع الافتراضي. فالصورة كمفهوم هي نفسها، لكن طريقة عرضها هي التي اختلفت. يؤكّد الفارابي في كتابه "المدينة الفاضلة"، أنّ الوصول إلى المعاني الكلية المجرّدة يتمّ بالعلم والتعليم من خلال وجهين: الأوّل عقلي حيث ترتسم صور الأشياء بالنفس ويستلهم الإنسان المعاني والمفاهيم المجرّدة كما هي على حقيقتها وهذه هي طريقة الفلاسفة، والوجه الثاني تصويري حسّي حيث يتمّ الوصول إلى المعاني المجرّدة من طريق محاكاتها بأمثال وصور حسّية تقرّبها من الأذهان التي لا تستطيع فهمها بالبرهان العقلي وهذه هي طريقة العامة (الفارابي، د.ت). يتبيّن أنّ وظيفة الصورة الحسّية هي لتسهيل فهم وإدراك العامة والمتعلّمين من الناس للمفاهيم المجرّدة. ولأنّنا نعيش في عصر تسيطر فيه التكنولوجيا والصورة الإلكترونية وتستحوذ بحضورها على العالم، فقد وجدنا في الوسائط المتعدّدة

التي تعرض بواسطة الكومبيوتر، أفضل تمثيل للصورة Image الحسّية التي تساعد متعلّمي فروع الثانوي والعامة من الناس على إدراك المفاهيم والمعاني الفلسفية المجرّدة.

وإذا كانت الفلسفة تسعى إلى الكلّي في المعرفة، وتشدّد على تكامل كل أشكال التواصل الفكري واللفظي، وتدمج ما بين الحسّي والعقلي، المرئي واللامرئي، الجزئي والكلّي (هيغل،2007)، فكيف نحجب عنها الاستفادة من الصورة بأنواعها المختلفة؟ أليس المسموع والمرئي الحسّي مكمّلا للعقلي والمفهوم؟ هل يُعيب الفلسفة إدراج الحسّي المرئي كصورة في الدّرس الفلسفي؟ تؤكّد نتائج التجربة في بحثنا أنّ استخدامات الصورة الحسّية الإلكترونية كالوسائط متعدّدة خفّفت من نفور المتعلّمين تجاه مادّة الفلسفة وغيّرت نظرتهم إيجاباً نحوها، وقد برز ذلك من خلال نتائج المجموعة التجريبية التي خضع أفرادها للمتغيّر المستقلّ المتمثّل باستخدام الوسائط المتعدّدة في التدرّب على كفايات مادّة الفلسفة الأساسية (المفهمة، الأشكلة، الحجاج، الموضوعة، والتوليفة) مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة التي بقيت تُدرس انطلاقاً من التدرّب على الكفايات والطرق المعمول بها والمعتمدة في مادة الفلسفة أو مقارنة التدرّب على الكفايات وكتابة الموضوع للمجموعتين قبل التجربة وخلالها.

إنّ شعور المتعلّمين بالرتابة ونفورهم من مادّة الفلسفة لا يعود إلى طبيعة العقل الفلسفي الموغل في التجريد ولا إلى المحتوى المعرفي للمادة فحسب، بل إلى الاكتفاء بالطرق المعتمدة والمعمول بها في الفلسفة كالطريقة الحوارية والجدلية والتحليلية وغيرها، فالتربية الحديثة تشدّد على مجالات ثلاثة في التعليم والتعلّم: المجال المعرفي، والمجال الوجداني العاطفي، والمجال النفس- حركي (Bloom,1956) أي إنّها تهدف إلى تنمية شخصية المتعلّم بكل أبعادها العقلية والوجدانية والسلوكية. إنّ استثارة أذهان المتعلمين وحثّهم على التفكير يكون عبر التأثير في وجدانهم عن طريق تبديد شعور الرتابة والملل وخلق شعور الاستمتاع والتشويق، ويتحقّق ذلك عبر استخدام صور حسّية مرئية ممتعة ومشوقة. أليس هذا ما عبّر عنه أفلاطون في أسطورة الكهف، وأرسطو في الصورة الشعرية، وجيل دولوز في الصورة السينما؟ والوسائط المتعدّدة كالصور الحسّية المتنوّعة (صوت، صورة، أفلام، نصوص، رسوم...) التي استخدمناها في بحثنا استطاعت أن تخلق التشويق والمتعة عند المتعلّمين في المجموعة التجريبية التي خضع أفرادها لتجربة الوسائط المتعدّدة عبر مخاطبة أكثر من حاسّة عند المتعلّم في آن معاً.

إذاً، فإن استخدام الصّورة الحسّية الإلكترونية كالوسائط المتعدّدة لا يُشين الفلسفة ولا يضرّها، إنّما يكون حافزاً ومشوّقاً، خصوصاً إذا ما تعلّق الأمر بميدان تعليم وتعلّم الفلسفة أو نقل المعرفة الفلسفية إلى أذهان متعلّمي عصر التكنولوجيا. وكما يقول رولان بارت في مجال تأثير الصّورة العصرية علينا: «لا تسلّط ولا نفوذ، وبعض المعرفة، وشيء من الحكمة، وأكثر ما يمكن من المتّعة والتشويق»(بارت، 1986، ص29). أليس هذا ما يهدف إليه استثمار الوسائط المتعدّدة في ميدان التعليم والتعلم الذي يجعل من المتعلم محور العملية التعليمية والتعلّمية؟ وكم نحن بحاجة كمعلّمين في مجال تعليم وتعلم الفلسفة إلى الأخذ بقول "بارت" وجعل العقل الفلسفي الموغل في التجريد في متناول متعلّمينا!

وبالرّغم من أنّ الطرق المعمول بها والمعتمدة في مادّة الفلسفة كالطريقة الحوارية والجدلية والتحليلية وغيرها تعتبر من الطرق النشطة في التعليم والتعلّم، إلّا أنّها لا تكفي لتبديد شعور الرّتابة والملل عند المتعلّمين بسبب عدم ملاءمتها لواقعهم وبيئتهم، فهم لا يلتفتون ولا يحثّهم سوى ما يتّصل بالتكنولوجيا الحديثة والصّورة الإلكترونية المرافقة لها. لذا نعتقد أنّ استخدام تكنولوجيا الوسائط المتعدّدة التي تتلاءم مع واقع المتعلّم وبيئته ولا تتعارض مع الطرق المعتمدة والمعمول بها للمادّة انطلاقاً من التدرّب على كفاياتها الأساسية، يُعدّ بمثابة الوسائط الأكثر نجاعة خصوصاً إذا ما تمّت من خلال المتعلّم الذي يكون فاعلاً ومنتجاً للنصوص الفلسفية التي يقوم بتركيبها عبر الأسئلة الموجّهة التي يعرضها المعلّم من خلال الصور الحسّية المتنوّعة التي تحملها تكنولوجيا الوسائط المتعدّدة.

وعلى هذا النحو، نستخدم الوسائط المتعدّدة التي تجمع ما بين الصوت والصورة والفيديو والنصوص والرسوم وغيرها على أفراد المجموعة التجريبية من عينّة البحث انطلاقاً من التدرّب على كفايات المادّة الأساسية (المفهمة، الأشكلة، الحجاج، الموضوعة، والتوليفة)، دون أن نهمل الطرق المعتمدة في الفلسفة، ويصبح المتعلم منتجاً ومشاركاً في تركيب النصوص الفلسفية بدلاً من أن يكون متلقياً ومتفرّجاً، وقد جاءت نتائج التجربة بما يخدم الفرضيات التي انطلقنا منها في مقدّمة البحث خصوصاً لجهة تحسين مستوى اكتساب كفايات مادّة الفلسفة الأساسية، ورفع معدّل التحصيل التعليمي، وتغيير اتّجاهات المتعلّمين من المادة نحو الأفضل.

وأظهرت نتائج التجربة الحاجة إلى ضرورة تعليم مادّة الفلسفة من خلال كفاياتها الأساسية والمنهجية (المفهمة، الأشكلة، الحجاج، الموضوعة، والتوليفة) بما يحقّق الغاية من طرح هذه المادّة في مناهج التعليم العام للمرحلة الثانوية، وضرورة اعتماد طرائق تعليم وتعلّم نشطة تسمح للمتعلّمين بالمشاركة في إنتاج النصوص وتتّصف بمراعاتها لاهتمامات المتعلّمين التي تنبع من ثقافة العصر الذي تسيطر عليه التكنولوجيا التي دخلت إلى ميدان التربية والتعليم بمختلف أشكالها. وكشفت التجربة أيضاً أنّ الوسائط المتعدّدة أو غيرها من وسائل وطرائق التعليم والتعلّم لا تغدو نشطة بمجرّد اعتمادها، إنّما تحتاج إلى تحضيرات من المعلّم وإجراءات يعتمدها ليحوّلها إلى طرائق تعليم وتعلّم نشطة، وإلّا باتت لا تختلف البتّة عن طرائق التعليم والتعلّم المعتمدة في تعليم وتعلّم مادّة الفلسفة التي فرضت تعاملاً مع المادّة على أنّها مادّة توفّر لمن يحفظها عن ظهر قلب علامات إضافية لكنّها لا توفّر أي إضافة أو مساهمة أو نفع للمتعلّمين في مواجهة المشكلات وإيجاد الحلول لها.

إنّ استخدامات الصورة الحسّية في الدّرس الفلسفي يحتاج إلى وعي وتبصّر من جانب المعلّم، ويحتاج إلى فلسفة في التربية تقوم على وعي مرئي بالمشهد وعمق نظري فلسفي (صويلحي،2011)، إذ ليس الهدف من استخدام الصورة الحسّية الإلكترونية على شكل وسائط متعدّدة الإثارة والاستمتاع فقط، إنّما بلوغ المعرفة وتشكيل المفاهيم وأشكلة الموضوعات وبناء الحجاج وحلّ المشكلات التي تعترض المتعلم في حياته اليومية، ويتحقّق ذلك من خلال وعي المعلّم بالمشهد البصري وتكوينه النظري الفلسفي. فعملية عرض الصور الحسّية ليست بالسّهلة وتحتاج إلى خبرة تعليمية وتعلّمية بالمشهد المرئي، والصورة الحسّية سيف ذو حدّين، إذ من الممكن أن تنقلب على مستخدمها وتبعده عن تحقيق الغاية المنشودة وهي

تحقيق التفلسف لدى المتعلّم فيما لو تمّ استخدامها بطريقة خاطئة. وعلى معلّمي الفلسفة أن يتنبّهوا إلى أنّ عرض الصور الحسّية ليس من أجل الزينة الشكلية والتسلية، كما أنّ الصورة الحسّية هي على أنواع مختلفة، بعضها يأتي من الفوتوغرافيا وبعضها الآخر من وسائل الإعلام المرئية وبعضها من السينما والرّسم والنحت والشعر وغيرها، وإنّ لكل منها تأثيره في الوعي الإدراكي والوعي التخيّلي للمتعلّم بدرجة تختلف عن الأخرى. لذا على كل من يريد استخدام الصورة الحسّية منطلقاً في التعليم والتعلّم، أن يكون ملّماً بثقافة الصورة كما عليه أن يكون حذراً في كيفية استخدامها بشكل أن يقوم بتوجيه المتعلّمين للغاية التي من أجلها تُعرض الصور وهي تكوين المعرفة الفلسفية أو التفلسف عن طريق اكتساب كفايات مادّة الفلسفة الأساسية أو المنهجية (المفهمة، الأشكلة، الحجاج، الموضوعة، التوليفة)، ممّا يساعد على تحقيق الأهداف المرسومة لمادّة الفلسفة وهي ممارسة السؤال الفلسفي، وخلق فكر ذاتي حرّ، وتحفيز التفكير النقدي وغيرها.

إنّ استخدام الصورة الحسّية الإلكترونية على شكل وسائط متعدّدة وفق هذه المقاربة، يجعل المتعلّم مشاركاً ومنتجاً للنصوص الفلسفية وليس متفرجاً ومتلقياً، وذلك من خلال الأسئلة الموجّهة التي تُعتبر بمثابة الموجّه والمستثير لحثّ المتعلّمين على التفكير وإنتاج المعرفة والنصوص. وقد ظهرت نتائج هذه الطريقة في تجربة بحثنا حيث بيّنت نتائج إجابات متعلّمي المجموعة التجريبية في الاستمارة الثانية للصف الثانوي الثاني العلمي شعبة (أ) من خلال جداول الرسوم البيانية والمعالجات الاحصائية أنّ استخدام الوسائط المتعدّدة أسهم في تغيير اتّجاهات المتعلّمين إيجاباً نحو المادّة والموقف منها، وأدّى إلى تحسين مستوى اكتساب الكفايات بنتيجة اعتمادها كطريقة في تعليمها وتعلّمها، وارتفاع التّحصيل التعليمي بشكل بارز لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

كما تبيّن نتائج الدراسة بالمقارنة بين نتائج الاستمارة الثانية للمجموعة التجريبية ونتائج الاستمارة الثالثة للمجموعة الضابطة ومقارنتهما مع نتائج الاستمارة الأولى لسائر أفراد العيّنة، ضرورة أن يعمد معلّمو الفلسفة إلى الجمع أو الدمج بين الطرق المعتمدة والمعمول بها في مادة الفلسفة (الحوارية، التحليلية، الجدلية...) والتعليم والتعلّم انطلاقاً من التدرّب على كفايات المادة الأساسية(المنهجية) واستخدام تكنولوجيا العصر وأدواته. فالدمج ما بين المحتوى المعرفي للمادة التعليمية، والبيداغوجيا والديداكتيك، وتكنولوجيا التعليم، أصبح أكثر إلحاحاً من ذي قبل، وعلى معلّم الفلسفة أن يكون تربوياً وتكنولوجياً إلى جانب كونه متفلسفاً، من أجل إكساب المتعلّم كفايات مادّة الفلسفة ورفع مستوى التحصيل التعليمي والتخفيف من شعور النفور والرتابة لديه والوصول به إلى تحقيق الغاية الأساسية من تعليم وتعلّم الفلسفة، ألا وهي خلق مواطن قادر على حلّ المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية بما يحقّق النفع له ولغيره في المجتمع عبر ممارسة التفكير الذاتي الحرّ والنقد البنّاء ومساءلة القضايا وغيرها من أهداف التفلسف.

ويتبيّن أيضاً من نتائج الدراسة أنّ استخدام الوسائط المتعدّدة في تعليم وتعلم الفلسفة انطلاقاً من كفاياتها الأساسية، ساعد في تعليم وتعلّم المادّة على مختلف المستويات من الأدنى إلى الأعلى وفقاً لتسلسل بلوم الهرمي بدءاً من الحفظ والفهم مروراً بالتطبيق والتحليل وصولاً إلى التركيب والتقويم. وقد تجلّى ذلك في نتائج التقويم الاستعلامي الذي استهدف اختبارات

الموضوع المعلنة وغير المعلنة، حيث إن مستوى الحفظ والفهم والتطبيق في أسئلة القسم الأوّل من اختبارات الموضوع المعلن وغير المعلن ارتفع عند أفراد المجموعة التجريبية بموازاة ارتفاع مستوى اكتساب الكفايات التي تقوم على التحليل والتركيب والتقويم والإبداع في أسئلة القسم الثاني منه، مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

كما تبيّن نتائج التجربة أنّ اكتساب كفايات مادّة الفلسفة الأساسية أو المنهجية(المفهمة، الأشكلة، الحجاج، الموضوعة، والتوليفة) لا يتحقّق إلّا ضمن مجال تحليل النصوص الفلسفية، فالنصّ الفلسفي هو الحيّز لاكتساب كفايات مادّة الفلسفة الأساسية، فعبره تتجلّى المفاهيم المؤشكلة أو ذات الطابع الإشكالي التي منها تنبثق الإشكالية، والحجج المتنوّعة التي يراهن عليها مؤلّفه للدفاع عن موقفه ودحض مواقف الخصوم. ويتضمّن النص الفلسفي الإطار العام والخاص للمسألة المطروحة التي تمهّد لبزوغ الإشكال، وفي النص الفلسفي يتحرّر المفهوم من جموده وثباته، فالمفهوم ذو طبيعة حركية متغيّرة ويُفهم في النص من خلال علائقه بمفاهيم أخرى داخل النص، أي بما قبله وما بعده في سياق الكلام، لذا فإنّ المفهوم يتحرّك من معنى إلى آخر تبعاً لتغيّر النصوص والاتّجاهات الفلسفية الحاملة له. فالنص الفلسفي إذاً، هو المجال الوحيد لتحقيق الكفايات الأساسية لمادة الفلسفة.

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ النقد البنّاء لزعزعة رهان صاحب النص ودحض حججه، يمكن أن يتحقّق من خلال مساءلة أطروحة النص والحجج الدّاعمة لها بأطروحات وحجج مغايرة أو معارضة، ويتمّ ذلك عبر التدرّب على اكتساب كفاية الحجاج وأنواعه، أو بمعنى آخر لا يمكن ممارسة النقد الفلسفي إلّا من خلال طرح النصوص الفلسفية والتدرّب على استخراج حججها ودحضها بحجج معارضة ومغايرة. هكذا يظهر بوضوح أن تعليم وتعلّم كفايات مادّة الفلسفة الأساسية والمنهجية لا يتمّ إلّا من خلال طرح النصوص الفلسفية التي تعتبر المجال الأساسي الوحيد لتحقّقها. وقد ظهر ذلك بوضوح في نتائج تجربة هذا البحث التي بيّنت تطوّراً خجولاً تحقّق مع الوقت في مستوى اكتساب الكفايات الأساسية لدى أفراد المجموعة الضابطة مقارنة بأفراد المجموعة التجريبية التي شهدت اكتساباً أعلى للكفايات الأساسية بفعل تعرّضها للتجربة باستخدام المتغيّر المستقلّ المتمثّل بالوسائط المتعدّدة، ممّا يدلّ على أنّ التدرّب على الكفايات الأساسية لمادّة الفلسفة في مجال النص الفلسفي سيكون منتجاً وفاعلاً خصوصاً إذا ما تمّ عبر استخدام الصور الحسّية الإلكترونية العصرية التي تتلاءم مع واقع المتعلم وبيئته.

وتؤكّد نتائج الجداول الإحصائيّة أهمّية وضرورة التعليم والتعلّم بكفايات المادّة، كما ترفع الصوت إلى تفعيل هذا التعليم والتعلّم باستخدام الوسائط المتعدّدة وغيرها من طرائق التعليم والتعلّم التي تواكب حاجات المتعلّمين المرتبطة بتطوّرات العصر والانتشار الكبير والواسع للتكنولوجيا والإفادة منها في العملية التعليمية والتعلّمية. كما تؤكّد ضرورة انفتاح أساتذة الفلسفة على طرائق التعليم والتعلّم النشط التي تتلاءم والمضمون المطروح وتفتح المجال للمتعلّمين كي يشاركوا في إنتاج معلومات النصوص التي سيستندون اليها في الاختبارات التي تطال كفايات المادّة أو صياغة وبناء موضوع فيها.

كما تُظهر نتائج التجربة أنّ قياس مستوى اكتساب الكفايات الأساسية لمادة الفلسفة أو أجزاء منها يكون عبر استخدام التقويم الاستعلامي الذي أظهر تفاوتاً في مستوى اكتساب كفايات مادّة الفلسفة الأساسية أو أجزاء منها، تتمثل في كفايتي الموضوعة والأشكلة باستثناء الجزء الثالث، اللتين سجلتا اكتساباً أعلى وأسرع من الكفايات الأخرى. أمّا كفاية المفهمة فقد احتاجت إلى وقت أطول حتى تحقّق اكتسابها، في حين تأخّر اكتساب كل من كفايتي الحجاج والتوليفة خصوصاً في أجزائها الثاني حتى مع أفراد المجموعة التجريبية التي شهدت تطوّراً أفضل من المجموعة الضابطة على مستوى اكتساب الكفايات جميعها، بما فيها كفايتا التوليفة والحجاج في ظلّ استخدام الوسائط المتعدّدة التي ساهمت في التخفيف من صعوبة اكتساب تلك الكفايات. أمّا أسباب تفاوت اكتساب الكفايات أو أجزاء منها فيعود إلى اختلاف مستويات مهارات التفكير في المجال المعرفي تبعاً لتصنيف بلوم المعدّل، فأجزاء كفاية الموضوعة تحتاج إلى مهارات تفكير دنيا لا تتعدّى مستوى التذكّر والفهم، بينما أجزاء كفاية المفهمة تحتاج إلى مهارات تفكير عليا لكنّها لا تتجاوز مستوى التحليل، في حين أن أجزاء كفايات الأشكلة والحجاج والتوليفة تتطلّب مهارات تفكير عليا تتعدّى مستوى التحليل لتصل إلى التقويم(النقد) والتركيب(الإبداع)، ممّا يبيّن أن جميع كفايات مادّة الفلسفة الأساسيّة باستثناء الموضوعة تتطلّب مهارات تفكير عليا تقوم على التحليل والتركيب والنقد والإبداع لاكتسابها.

لقد حكمت نتائج التجربة على صحّة الفرضيات الثلاث لجهة التأثير الإيجابي لاستخدام الوسائط المتعدّدة في التدرّب على كفايات المادّة ورفع مستوى اكتسابها، وتطوّر مستوى التحصيل التعليمي، لكنّها أفضت إلى جملة ترتيبات لا بدّ من أخذها بالاعتبار لتؤتي التجربة ثمارا لا تقلّ أهمّية في تفاصيلها عن الخطوط العريضة والكبرى للتجربة.

مقترحات وتوصيات:

أثمرت التجربة والترتيبات والتعديلات الفورية التي أحاطت بتنفيذها عدداً من الاقتراحات والتوصيات نوردها على الشكل التالي:

- أهمّية وضرورة تعليم وتعلم مادة الفلسفة بالكفايات الأساسية- المنهجية(المفهمة، الأشكلة، الحجاج، التوليفة، والموضوعة) بما يحقّق غايات المادة وأهدافها العامة.

- العناية باختيار النص الفلسفي، حيث يتميّز بوفرة المفاهيم المؤشكلة، والتساؤلات، والحجج والأدّلة، التي تميّزه عن أي نص آخر.

- تحضير المعلّم للمضمون المطروح من خلال الوسائط المتعدّدة وترتيب إجراءات عرضه باعتماد أسئلة موجّهة تسمح للمتعلّمين بالمشاركة في إنتاج المعرفة المطروحة في النصوص الفلسفية.

- ضرورة اعتماد طرائق تعليم وتعلّم نشطة تسمح للمتعلّمين بالمشاركة في إنتاج النصوص وتتّصف بمراعاتها لاهتمامات المتعلّمين التي تنبع من ثقافة العصر الذي تسيطر عليه التكنولوجيا بمختلف أشكالها.

- تزويد المدارس والصّفوف بتجهيزات مادية، كالحواسيب، وأجهزة العرض، وشاشات العرض، والكهرباء وغيرها، لتسهيل تطبيق مثل هذه الطّريقة منعاً لهدرالوقت الذي نحرص ضمنه على الدّقائق والثّواني لتُؤتي التّطبيقات ثمارها بشكل أكثر إيجابيّة.

- استخدام معلّمي مادة الفلسفة التقويم الاستعلامي ليس بغية الكشف عن مستوى الكفايات المكتسبة فقط، بل أيضاً من أجل العمل على معالجة الصعوبات التي حالت دون تحقّق بعض الكفايات أو أجزاء منها عند المتعلّمين ومحاولة تذليلها.

- استخدام معلّمي الفلسفة طرائق تعليم وتعلم متنوّعة تجمع ما بين الطرائق المعمول بها في مادة الفلسفة(الحوارية، والجدلية...) وطرائق التعليم والتعلم الحديثة التي أفادت من الثورة التكنولوجية كاعتماد برمجيات الوسائط المتعدّدة.

- إعادة النّظر في تكنولوجيا الوسائط المتعدّدة، وبالتّالي دراستها دراسة كافية ووافية قبل اعتمادها، مراعين في اختيارها جنس المتعلّمين واهتماماتهم، وخصائص نموّهم المعرفيّ والعاطفيّ والاجتماعيّ من خلال لجنة تضمّ إلى جانب اختصاصيين في مادة الفلسفة، خبراء في علم النّفس التّربويّ، وعلم الصّورة وفنّ الإخراج، فتمتزج آراؤهم لتؤمّن اختيارًا أكثر دقّة للوسائط المستخدمة، بما يزيد من نجاح التّجربة والطّريقة في آنٍ معًا.

- ضرورة إعداد أساتذة الفلسفة في كليات التربية وفق قواعد الديداكتيك والبيداغوجيا الخاصة بمادة الفلسفة، وتدريبهم على استخدام تكنولوجيا التعليم الحديثة كالوسائط المتعدّدة وغيرها.

- إصدار توصيات من الجهات الرسمية – المركز التربوي للبحوث والإنماء- بفرض تعليم وتعلم الفلسفة وفق المقاربة بالكفايات الأساسية(المنهجية) لمادة الفلسفة (المفهمة، الأشكلة، الحجاج، التوليفة، والموضوعة) بما يتلاءم مع علوم التربية الحديثة ووفقاً لتصنيف بلوم للأهداف التعلّمية، من أجل تحقيق الغايات والأهداف العامة لمادة الفلسفة في المرحلة الثانوية من التعليم العام.

- تطوير منهج مادة الفلسفة في الصفّين الحادي عشر والثاني عشر بجميع فروعهما، وضرورة إغنائه بالنصوص الفلسفية باعتبارها المجال الملائم للتدرّب على الكفايات والوصول إلى تحققها واكتسابها.

- تخطيط منهج فلسفة للصف العاشر انطلاقاً من حاجة كفاياتها لوقت أطول لتحقّقها لدى المتعلّمين.

- أن تشمل الاختبارات التقريرية كاختبارات نصف السنة وآخرها والثانوية العامة الرسمية مجالات الكفايات جميعها المرتبطة بالمحتوى وتلك الأساسيّة(استعمال المفاهيم والمبادئ والنظريات الفلسفية والعلمية، معالجة نص في الفلسفة ومعالجة موضوع أو مقالة في الفلسفة). وإذا كان من الطبيعي أن لا تغطّي أسئلة هذه الاختبارات، الكفايات المرتبطة بمحتوى المادّة بمضامينه

كافة، فإنّه من الخطأ أن لا تطال تقييم مكتسبات المتعلّمين في الكفايات الأساسية للمادّة. وهذا الأمر قد يتطلّب إجراءات تقضي باختيار المفحوص الإجابة عن سؤالين من ثلاثة أسئلة أحدها "استعمال المفاهيم والمبادئ والنظريات" بشكال إلزامي مراعاة للمدّة المحدّدة لاختبارات مادّة الفلسفة(ساعتان) أو أن يصار إلى تعديل مدّة الاختبار لثلاث ساعات تسمح بتقييم المتعلّم في مجالات كفايات المادة الثلاثة بما يوفّر للاختبارالاتصاف بصفة الشمولية كصفة أساسيّة من صفات التقويم.

- وضع منهج لمادة الفلسفة يقوم على ركيزتين أساسيتين: وسائط متعدّدة تحمل محتوى موضوعات المادّة يُدرّب المعلّم على الإفادة منها، ودليل متضمّن نصوصا ملائمة لموضوعات المادّة تسمح للمعلّم بتدريب المتعلّمين على كفايات المادّة الأساسية(المنهجية).

- تعميم التجربة على فروع أخرى ضمن مناهج المرحلة الثانوية في إطار مادة الفلسفة وكفاياتها الأساسية(المنهجية)، وأن تُفتح الآفاق على تجارب مماثلة في مواد دراسية أخرى طالما أن التجربة أثبتت نجاعتها على مادة الفلسفة.

إنّ استخدام الوسائط المتعدّدة في تعليم وتعلّم مادة الفلسفة أثمر نتائج إيجابية، عدّلت من اتّجاهات المتعلّمين نحو المادة بحسب النتائج التي خرجنا بها من التجربة التي نفّذناها على متعلّمي الصف الثاني ثانوي واعتمادها في تعليم وتعلّم كفايات مادة الفلسفة الأساسية، وطوّر في مستوى التحصيل التعليمي لمتعلّمي الصف الثانوي الثاني. وأثبتت التجارب غياب تأثير متغيّر الجنس في استخدام مثل هكذا طرق في التعليم والتعلّم. فهل يغيب متغيّر الفرع الدراسي أيضاً عن نتائج تجربة استخدام الوسائط المتعدّدة في تعليم وتعلم كفايات مادة الفلسفة الأساسية؟ وهل يثمر اعتماد طرائق تعليم وتعلم نشطة أخرى كعمل المجموعات أو غيرها نتائج أفضل في تعليم وتعلم كفايات المادة؟

قائمة المصادر والمراجع

ابن سينا.(1908). *الإشارات والتنبيهات*، نصير الدين الطوسي(شرح) وسليمان دنيا(تحقيق). ط3. القاهرة: دار المعارف.

ابن سينا.(1975). *الشفاء الطبيعيات- 6 النفس*، جورج قنواتي وسعيد زايد(ترجمة وتحقيق)، إبراهيم بيومي مدكور(مراجعة). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

ابن سينا.(1992 م). *النجاة في المنطق والإلهيات*، عبد الرحمن عميرة(ترجمة). ط1. بيروت: دار الجيل للطبع والنشر والتوزيع.

ابن رشد.(1994). *تلخيص كتاب النفس*، ألفرد.ل.عبري(تحقيق وتقديم). القاهرة: المكتبة العربية، المجلس الأعلى للثقافة.

ابن منظور. (1997). *لسان العرب* ، مج4. ط1. بيروت: دار صادر.

ابن منظور.(2009). *لسان العرب*، عامر حيدر وعبد المنعم إبراهيم(ترجمة وتحقيق). ط2. بيروت: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع .

أبو لبدة، سبع محمد.(1985). *مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي* . ط3. عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية.

أبو السعود، سيد مصطفى.(2000). *الكومبيوتر والملتيميديا*. القاهرة: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.

أبو نصر، الجوهري بن حماد.(1974). *الصّحاح في اللغة والعلوم*. عبدالله العلايلي(تقديم). بيروت: دار الحضارة العربية.

أرسطو.(1954). *النفس*. فؤاد الأهواني(ترجمة) وجورج شحاته قنواتي(مراجعة). ط1. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية.

أرسطو.(1967). *أرسطو في الشعر*، شكري عياد(ترجمة) . القاهرة: دار الكتاب العربي.

أرسطو.(1978). *أجزاء الحيوان*، يوحنا بن البطريق(ترجمة) وعبد الرحمن البدوي(تحقيق). ط1. الكويت: وكالة المطبوعات.

أرسطو.(1982). *دعوة للفلسفة (بروتربتيقوس)*، عبد الغفار مكاوي(ترجمة). صنعاء: جامعة صنعاء، مجلة كلية الآداب. (3).

أرسطو.(1984). الطبيعة، إساحق بن حنين(ترجمة)، عبد الرحمن بدوي(تحقيق). ط1. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

أرسطو.(د.ت). *السياسة*، أحمد لطفي السيد(ترجمة). بيروت- الرياض: منشورات الفاخرية بالرياض بالاشتراك مع دار العربي في بيروت.

أفلاطون.(1973). *ثياتيتوس*، أميرة حلمي مطر(ترجمة). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

أفلاطون.(1985). *جمهورية أفلاطون*، حنا خباز(ترجمة). ط5 . بيروت: دار القلم.

أفلاطون.(1994). *جمهورية أفلاطون*، أميرة حلمي مطر(تأليف). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

أفلاطون.(2000). محاورة *فايدروس*، أميرة حلمي مطر(ترجمة) . القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

أفلاطون.(2001). *محاورة فيدون*، عزت قرني(ترجمة) . ط3. القاهرة: دار أنباء للطباعة والنشر والتوزيع.

أفلاطون.(2001). *في الفضيلة، محاورة مينون*، عزّت قرني(ترجمة). القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

أفلاطون.(2002). *محاورة بارمنيلس*، حبيب الشاروني(ترجمة) . ط1. مكتبة الإسكندرية: المشروع القومي للترجمة.
أغبار، مليكة.(2001). *الحجاج في درس الفلسفة*، الدار البيضاء: أفريقيا الشرق.
أوزي، أحمد.(2006). *المعجم الموسوعي لعلوم التربية*. ط1. الدار البيضاء- المغرب: دار النجاح الجديدة .
بارت، رولان.(1986). *درس السيميولوجيا*، عبد السلام بنعبد العالي(ترجمة). الدار البيضاء: دار طوبقال للنشر.
بارت، رولان.(2010). *الغرفة المضيئة- تأمّلات في الفوتوغرافيا*، هالة نمّر(ترجمة)، أنور مغيث(مراجعة) . ط1. القاهرة: المركز القومي للترجمة.
برغسون، هنري.(1984). *التطّور الخلاّق*، محمود قلسم(ترجمة). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
برهييه، إميل.(1983). *تاريخ الفلسفة في القرن السابع عشر*، جورج طرابيشي(ترجمة). بيروت: دار الطليعة.
بفيستر، جوناس.(2010). *المقاربة الديداكتيكية للفلسفة بألمانيا*، عز الدين الخطابي(ترجمة). الرباط: مؤمنون بلا حدود، مؤسّسة دراسات وأبحاث.
بلحمر، مصطفى.(2010). *بيداغوجيا الكفايات والفلسفة، القدرات الأساس في الفلسفة: دروس ومحاضرات في مادة ديداكتيك الفلسفة*. المغرب/تطوان: المدرسة العليا للأساتذة.
بلوم، بنجامين.(1985). *نظام تصنيف الأهداف التربوية*، محمد الخوالده وصادق عوده(ترجمة). ط1. جده: دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة.
بو ملحم، علي.(1999). *ما وراء الطبيعة*. ط1. بيروت: دار المواسم للطباعة والنشر والتوزيع.
بوز، كهيلد.(1992). *طرائق تدريس الفلسفة*، دمشق: منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.
بول، غاري.(2006). *التعليم الفعّال بالتكنولوجيا في مراحل التعليم العالي*. المملكة العربية السعودية: العبيكان.
بياجيه، جان.(1985). *البنيوية*، عارف منيمنة وبشير أوبري(ترجمة). ط4. بيروت: منشورات عويدات.
تشايلد، دينس.(1983). *علم النفس والمعلم*، عبد الحليم محمود السيد وآخرون(ترجمة). القاهرة: مطبعة الأهرام.
توفيق، سعيد.(2002). *الخبرة الجمالية- دراسة في فلسفة الجمال الظاهراتية*. ط 1. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
تومسون، ميشل.(1997). *نظرية الثقافة*، علي السيد الصاوي(ترجمة). الكويت: سلسلة عالم المعرفة.
الجسماني، عبد العلي.(1994). *علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية والتربوية*. ط1. الدار العربية للعلوم.
الجوهري،أبو نصر بن حماد.(1974)، الصحاح في اللغة والعلوم. عبدالله العلايلي(تقديم). بيروت: دار الحضارة العربية.
جويو، جان ماري.(1965). *مسائل فلسفة الفن المعاصرة*، سامي الدروبي(ترجمة). ط 2. دمشق: دار اليقظة العربية.
جيدير، ماتيو.(2004). *منهجية البحث*، ملكة أبيض(ترجمة). دمشق: وزارة الثقافة.
حقي، ألفت.(1996). سيكولوجية *الطفل*. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
الحكيم بناني، عز العرب.(2003). *الظاهراتية وفلسفة اللغة: تطور مباحث الدلالة في الفلسفة النمساوية*. المغرب: إفريقيا الشرق.
حمدي، نرجس.(1999). *تكنولوجيا التعليم والتدريس الجامعي*. الجامعة الأردنية: كلية العلوم التربوية.
الحيلة، محمد محمود.(2012). *طرائق التدريس واستراتيجياته*. العين- الإمارات: دار الكتاب الجامعي.
الخطابي، عز الدين.(2006). *حوار الفلسفة والسينما*. الدار البيضاء: منشورات عالم التربية.

الخفاجي، ساهرة رزاق كاظم محمد.(2000). *تأثير برنامج تعليمي في تطوير بعض المدركات الحسية ومستوى الأداء في الجمناستك الإيقاعي*(دكتوراه غير منشورة). كلية التربية الرياضية، جامعة بغداد.
خميس، محمد عطية.(2003). *منتوجات تكنولوجيا التعليم*. ط 1. القاهرة: مكتبة دار الكلمة.
خوري، أنطوان.(2008). *مدخل إلى الفلسفة الظاهراتية*. بيروت: دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع.
دافيدوف، ليندا.(1983). *مدخل إلى علم النفس*. ط4. القاهرة: دار ماكجروهيل.
دريدا، جاك.(2006). *أطياف ماركس*، منذرعياشي(ترجمة). ط2. حلب: مركز الإنماء الحضاري.
دوبريه، ريجيس.(2002). *حياة الصورة وموتها*، فريد الزاهي(ترجمة). المغرب: أفريقيا الشرق.
دولوز، جيل.(1997). *الصورة- الحركة أو فلسفة الصورة*، حسن عودة(ترجمة). دمشق: منشورات وزارة الثقافة.
دولوز،جيل وغتاري، فليكس.(1997). *ما هي الفلسفة*، مطاع الصفدي(ترجمة وتقديم). بيروت: مركز الإنماء القومي.
دولوز، جيل.(1999). *الصورة- الزمن*، حسن عودة(ترجمة). دمشق: منشورات وزارة الثقافة.
دولوز،جيل.(2009). الاختلاف والتكرار، د.وفاء شعبان(ترجمة)، د. جورج زيناتي(مراجعة). ط1. بيروت: المنظمة العربية للترجمة .
دولوز، جيل.(2011). *سياسات الرغبة*، أحمد عبد الحليم عطية،(تحرير). ط1. بيروت: دار الفارابي.
ديكارت، رينيه.(1970). *مقالة الطريقة*، جميل صليبا(ترجمة). ط20. بيروت: المطبعة الكاثولكية.
ديكارت، رينيه.(1977). *تأملات ميتافيزيقية في الفلسفة الأولى*، كمال الحاج(ترجمة). ط2. بيروت: منشورات عويدات.
ديكارت، رينيه.(1985). *مقال عن المنهج*، محمود الخضيري(ترجمة). ط3. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
ديكارت، رينيه.(1988). *ديكارت والعقلانية*، عبدو حلو(ترجمة). ط4. بيروت: منشورات عويدات.
ديكارت، رينيه.(1988). *تأملات ميتافيزيقية في الفلسفة الأولى*، د. كمال الحاج(ترجمة). ط4. بيروت: منشورات عويدات.
ديكارت، رينيه.(1996). *مبادئ الفلسفة*، عثمان أمين (ترجمة)، القاهرة.
ديكارت، رينيه.(2003). *الله أساس المعرفة والأخلاق عند ديكارت*، د. نظمي لوقا(إشراف). القاهرة: المطبعة الفنية الحديثة.
ديكارت، رينيه.(2008). *حديث الطريقة*، عمر الشاربي(ترجمة). ط 1. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
ديكارت، رينيه.(2010). *مبادئ الفلسفة*، عثمان أمين(ترجمة). القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
ديمون، جان بيير.(1974). *الفلسفة القديمة*، ديمتري سعادة(ترجمة). المنشورات العربية، سلسلة ماذا أعرف.
الربضي، وائل عزّت.(2007). *السمات العقلية والانفعالية للمتفوقين رياضياً*، دراسة ميدانية على عينة من المتفوقين في الألعاب الرياضية في الأردن وسوريا، (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق.
ربيع، محمد شحاته.(1986). *تاريخ علم النفس ومدارسه*، القاهرة: دار المعرفة الجامعية- دار الصحوة للنشر والتوزيع.
روزين، فاديم.(2011). *التفكير والإبداع*، د. نزار عيون السود(ترجمة). دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة.

زكريا، محمد بن يحيى ومسعود، عباد.(2006). *التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفايات*، الحراش- الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.

زمر، آن وفريد.(1978). *الصورة في عملية الاتصال: قراءتها وتصميمها من أجل التنمية*، خليل إبراهيم الحماش(ترجمة). طهران: المعهد الدولي لطرائق محو الأمية للكبار.

زيتون، حسن حسين.(2001). *تصميم التدريس رؤية منظومية*. ط1. المجلّد الأوّل، القاهرة: عالم الكتب.

زيناتي، جورج.(2002). *الفلسفة في مسارها*، ط1، بيروت: الأحوال والأزمنة للطباعة والنشر.

سبينوزا، باروخ.(2009). *علم الأخلاق*، جلال الدين سعيد(ترجمة)، مراجعة جورج كتوره. ط1. بيروت: المنظمة العربية للترجمة.

سرّو، رينيه.(1993). *هيغل والهيغلية*، د. أدونيس العكره(ترجمة). ط 1. بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر.

السيد، محمد علي.(1997). *الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم*. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

السيد، محمد علي.(2002). *تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية*، القاهرة: دار الفكر العربي.

شربل، موريس.(1986). *التطوّر المعرفي عند جان بياجيه*. ط2. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

شلباية، مراد وآخرون.(2002). *تطبيقات الوسائط المتعدّدة*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الشناق، قسيم.(2006). *واقع استخدام الوسائط التعليمية الإلكترونية في تعليم العلوم بدولة الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظر المعلمين*. كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

شيمي، نادر، وإسماعيل، سامح.(2008). *مقدمة في تقنيات التعليم*. ط1. عمان-الأردن: دار الفكر.

صليبا، جميل.(1979)، *المعجم الفلسفي*، الجزء الأول، بيروت: دار الكتاب اللبناني.

صليبا، جميل.(1982). *المعجم الفلسفي*، بيروت: دار الكتاب اللبناني.

صليبا، جميل.(1984). *علم النفس*. ط 3. بيروت: دار الكتاب اللبناني.

توزي، ميشيل.(2005). *بناء القدرات والكفايات في الفلسفة*، حسن أحجيج(ترجمة). الدار البيضاء: منشورات عالم التربية .

عبد القادر صالح، أبو القاسم وآخرون.(2001). *المرشد في إعداد البحوث والدراسات العلمية*، مركز البحث العلمي والعلاقات الخارجية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، سلسلة الأوراق العلمية.

عبد المنعم، علي.(1998). *الوسائل وتكنولوجيا التعليم*، القاهرة: جامعة الأزهر، كلية التربية.

عبد الفتاح، فوقية.(2005). *علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق*، جابر عبد الحميد جابر(تقديم). ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الحميد، شاكر.(2005). *عصر الصورة: الإيجابيات والسلبيات*، الكويت: منشورات عالم المعرفة.

العتوم، عدنان يوسف.(2004). *علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عسقول، محمد عبد الفتاح.(2003). *الوسائل والتكنولوجيا في التعليم بين الإطار الفلسفي والإطار التطبيقي*. ط 1. غزّة: مكتبة آفاق.

عفانة والخزندار.(2004). *التدريس الصفي للذكاءات المتعددة*. غزّة: دار آفاق للنشر والتوزيع.

عفانة، عزوز وآخرون.(2005). *أساليب تدريس الحاسوب*. ط 1. غزّة: دار آفاق للطباعة والنشر.

عقل، أنور.(2002). *تطوير تقويم أداء الطالب*، بيروت: دار النهضة العربية .

عواضة، هاشم.(2010). *تقويم التعلم*. ط1. بيروت: دار العلم للملايين.

عواضة، هاشم.(2015). *المنهج التعليمي*. ط1. بيروت: لا دار للنشر.

عيادات، أحمد يوسف.(2004). *الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التعليمية*. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

غالب، مصطفى.(1980). *الإدراك*. بيروت: دار مكتبة الهلال.

غباش، منوبي.(2015). *في تدريس الفلسفة*، الطيب بوعزة ويوسف بن عدي(تقديم وتنسيق). الرباط: مؤمنون بلا حدود.

الفار، إبراهيم عبد الوكيل.(2000). *الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التعليمية*. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .

الفارابي.(د.ت). *المدينة الفاضلة*، علي عبد الواحد وافي(تأليف)، القاهرة: نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.

الفاربي، عبد اللطيف.(1994). *معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك* . الدار البيضاء: دار الخطابي للطباعة والنشر.

فرامبتون، دانييل.(2009). *الفيلمو سوفي نحو فلسفة للسينما*، أحمد يوسف(ترجمة). ط1. القاهرة: المركز القومي للترجمة.

فودة، ألفت محمد.(2006). *إعداد معلم الحاسب*. ط 1. لا مكان للنشر، ولا ناشر.

القلا، فخر الدين وناصر، يونس وجمل، محمد جهاد.(2006). *طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات*. ط 1. العين- الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

القضاه، محمد والترتوري، محمد.(2006).*أساسيات علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق*، عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.

كانط، عمانوئيل.(1966). *نقد العقل المجرّد*، أحمد الشيباني(ترجمة)، بيروت: دار اليقظة العربية .

كانط، عمانوئيل.(1968). *مقدّمة لكل ميتافيزيقا مقبلة يمكن أن تصير علماً*، مازلي إسماعيل حسين(ترجمة) وعبد الرحمن بدوي(مراجعة). القاهرة: دار الكتاب العربي للطباعة والنشر.

كانط، عمانوئيل.(د.ت.). *نقد العقل المحض*، د. موسى وهبه(ترجمة)، بيروت: مركز الإنماء القومي.

كانط، عمانوئيل.(1980). *مقدمة لكل ميتافيزيقيا ممكنة*، نازلي حسين(ترجمة)، القاهرة: دار الكتاب العربي.

كانط، عمانوئيل.(1988). *نقد العقل المحض*، موسى وهبه(ترجمة)، بيروت: مركز الإنماء القومي.

كانط، عمانوئيل.(2001). الدين والسلام عند كانط ، د. فريال حسن خليفة(تأليف). ط1. القاهرة: مصر العربية للنشر والتوزيع.

كانط، عمانوئيل.(2008). *نقد العقل العملي*، غانم هنا(ترجمة). ط 1. بيروت: المنظمة العربية للترجمة،.

كرم، يوسف.(د.ت.). *تاريخ الفلسفة اليونانية*.

كونزمان، بيتر وآخرون.(1998).*أطلس الفلسفة*، د. جورج كتورة(ترجمة). ط1. بيروت، المكتبة الشرقية.

كولر، جونثان.(2003). *مدخل إلى النظرية الأدبية*، بيومي عبد السلام(ترجمة). ط1. المجلس الأعلى للثقافة.

الكيلاني، تيسير.(2004)، التعليم الافتراضي عن بعد(المباشر الافتراضي). بيروت: مكتبة لبنان.

لالاند، أندريه.(2001). *موسوعة لالاند الفلسفية*، خليل أحمد خليل(ترجمة). بيروت: منشورات عويدات.

اللّحام، جورج.(2015).*الطرق الناشطة (الأفلام الوثائقية- المصوّرة) وتأثيرها في تعليم مادة الفلسفة لصف الثالث الثانوي في المدارس الرسمية*، (رسالة ماجستير بحثي في تعليم الفلسفة غير منشورة، الجامعة اللبنانية ، كلية التربية، بيروت، لبنان.

محمد، سماح رافع.(1991). *الفينوفينولوجيا عند هوسرل: دراسة نقدية في التجديد الفلسفي المعاصر*. بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة.
مرعي، السيد.(2009). *الوسائط المتعددة ودورها في مواجهة الدروس الخصوصية*. ط1 . القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
المعلوف، لويس.(2010). *المنجد في اللغة*. ط 19. بيروت: المطبعة الكاثوليكية.
معزوز، عبد العالي.(2014). *فلسفة الصورة: الصورة بين الفن والتواصل*، المغرب: إفريقيا الشرق.
مغنية، محمد جواد.(د.ت.). *مذاهب فلسفية وقاموس مصطلحات*، بيروت: دار ومكتبة الهلال، دار الجواد.
مفرج، جمال وآخرون.(2003). *كوجيتو الجسد: دراسات في فلسفة ميرلو بونتي*. ط1. الجزائر: منشورات الإختلاف.
ملحم، سامي.(2006). *سيكولوجية التعليم والتعلّم: الأسس النظرية والتطبيقية*. ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
الموسوعة الفلسفية.(1974). *وضع لجنة من العلماء والأكاديميين السوفياتيين*، النسخة العربية. ط1. بيروت: دار الطليعة.
الموسوعة الفلسفية.(د.ت.). سمير كرم(ترجمة)، بيروت: دار الطليعة.
ميرلو- بونتي، موريس.(1987). *المرئي واللامرئي*، سعاد محمد خضر(ترجمة)، الأب نقولا داغر(مراجعة). ط1. بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة.
ميرلو- بونتي، موريس.(1989).*العين والعقل*، حبيب الشاروني(ترجمة)، الإسكندرية: منشأة المعارف.
ميرلو- بونتي، موريس.(1995). *تقريظ الحكمة*، محمد محجوب(ترجمة)، دار أمية.
ميرلو- بونتي، موريس.(2014). *ظواهرية الإدراك*، فؤاد شاهين(ترجمة)، بيروت: الإنماء العربي.
نجاتي، محمد عثمان.(1980). *الإدراك الحسّي عند ابن سينا: بحث في علم النفس عند العرب*. ط3. القاهرة: دار الشروق.
نجاتي، محمد عثمان.(1995). *الإدراك الحسّي عند ابن سينا: بحث في علم النفس عند العرب*. ط4. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
النشار، مصطفى.(1995). *نظرية المعرفة عند أرسطو*. ط3. القاهرة: دار المعارف.
هتشنسون.(2007). معجم *الأفكار والأعلام*، خليل راشد الجيوسي(ترجمة). ط1. بيروت: دار الفارابي.
هوسرل، إدموند.(2007). *فكرة الفينومينولوجيا*، فتحي إنقزو(ترجمة). ط1. بيروت: المنظمة العربية للترجمة.
الهويدي، زيد.(2004). *أساسيات القياس والتقويم التربوي*. العين: دار الكتاب الجامعي.
هيوم، ديفيد.(2008). *مبحث في الفاهمة البشرية*، موسى وهبه(ترجمة). ط1. بيروت: دار الفارابي.
هيوم، دايفيد.(2008). *تحقيق في الذهن البشري*، محمد محجوب(ترجمة). ط1. بيروت: المنظمة العربية للترجمة.
هيغل، جورج فيلهلم فريدرش.(1983). *موسوعة العلوم الفلسفية*، إمام عبد الفتاح إمام(ترجمة). ط10. بيروت: دار التنوير للطباعة والنشر.
هيغل، جورج فيلهلم فريدرش.(1986). *محاضرات في تاريخ الفلسفة*، د. خليل أحمد خليل(ترجمة). ط 1. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
هيغل، جورج فيلهلم فريدرش.(2001). *علم ظهور العقل*، مصطفى صفوان(ترجمة). ط3. بيروت: دار الطليعة.

هيغل، جورج فيلهلم فريدرش.(2007). *تطوّر الجدل بعد هيغل: جدل الإنسان*، د. إمام عبد الفتاح(ترجمة). ط 3. بيروت: دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع.

هيغل، جورج فيلهلم فريدرش.(2007). *موسوعة العلوم الفلسفية*، إمام عبد الفتاح إمام(ترجمة). ط3. بيروت: دار التنوير للطباعة والنشر.

وزارة التربية والتعليم العالي، المركز التربوي للبحوث والإنماء.(2003). *مفهوم الكفاية وصياغتها: لجنة تقييم الامتحانات*، بيروت: مطبعة المركز التربوي للبحوث والانماء.

وزارة التربية والتعليم العالي، المركز التربوي للبوث والانماء.(2016). *التوصيف الجديد لمادة الفلسفة والحضارات*، بيروت: مطبعة المركز التربوي للبحوث والإنماء.

وزارة التربية والتعليم العالي، المركز التربوي للبوث والانماء.(د.ت). *واقع التعليم بالطرق الناشطة من خلال المناهج الجديدة 1* ، بيروت: مطبعة المركز التربوي للبحوث والإنماء.

وزارة التربية الوطنية.(2007). *التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك الثانوي التأهيلي*، الرباط: مديرية المناهج.

وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة، المركز التربوي للبحوث والإنماء.(1999). *دليل المعلم للتقييم: فلسفة وحضارات*، بيروت: مطبعة المركز التربوي .

وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة، المركز التربوي للبحوث والإنماء.(1999). *الدليل التربوي: الفلسفة والحضارات*، بيروت: مطبعة المركز التربوي .

مجلاّت تربوية:

بوداود، حسين.(2006). ديداكتيك الفلسفة في التعليم الثانوي الجزائري، قراءة في المفهوم والنشأة. *مجلة دراسات، جامعة الأغواط*، (4) .

بن ميسي، زبيدة.(2006). التواصل بين الأنا والآخر عند ميرلو- بونتي، *مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة*، (2)، ص.249.

حمداوي، جميل.(2014). الصورة التربوية في الكتاب المدرسي المغربي، *مجلة علوم التربية*، (58)، 46-45.

دارتينغ، أوندريه.(1995). مع هوسرل الفينومينولوجيا، وضعانية متعالية، كتابات معاصرة. *مجلة الإبداع والعلوم الإنسانية*، *7* (25)، ص70.

الزهراني، أحمد عوضه، إبراهيم، يحي عبد الحميد.(2012). معلم القرن الحادي والعشرين. *مجلة المعرفة*.

فاعور، بسمة.(2009). التعلّم النشط(وصفات للنجاح)، جذوره تعود إلى سقراط، *مجلة قطر الندى*، (14) ص. 14.

قنديل، أحمد إبراهيم.(2001). تأثير التدريس بالوسائط المتعدّدة على التحصيل الدراسي للعلوم والقدرات الابتكارية والوعي بتكنولوجيا المعلومات. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (72).

REFERENCES

Allan, DJ.(1952). *The Philosophy of Aristotle*, oxford, University .press, London

Aristotle.(1952) . *Metaphysics,* Translated by W.D. Ross, in " Great .Books of the Western World" , part 8. Aristotle, Vol. I

Aristotle.(1952). *On Sense and The Sensible*, Ch.I,p . 436b, translated by J.I. Beare, in" Great Books of the Western world", 8, Aristotle, Vol. .1, William Benton, p. 673

Aristotle.(1952). *On Memory and Reminiscence*, Ch.I,p . 499W(23-29), translated by j.i. Beare, in" Great Books of the Western world", 8, Aristotle, Vol. 1, William Benton, p. 690

Aristotle.(no date). *On Sense and The Sensible,* p. 441b- 442, a, .English translated, p. 668

.Barthes,R.(1973). *Le plaisir du texte*, seuil

Bernard, R.(2001). *la notion de Compétences dans les référentiels .scolaires*, Communication au congrés de l' A.E.L.S.E- lille

Binkley, &al.(2010). *Defining* 21^{st} *century skills*(with Paper1) Retrieved from. http:// act21s.org/index.php/resources/white – ./papers

Bloom, B.(1967). *Taxonomy of Educational Objectives*, New York: .David Mckoy Company Inc

Bloom, B.(1956). *Taxonomy of Educational Objectives.* Published by Allyn and Bacon, Boston: MA. Copyright(c) 1984 by Pearson .Education

Boller,Jr. & Paul, F.(1989). *They Never Said It: A Book of Fake Quotes, Misquoted, and Misleading Attribution* . New York: Oxford University . Press

Brenifier,O.(2004). *Pratiques Philosophiques* .Paris: édition. électronique, Récupéré de http:// www. brenifier – philosopher. .Fr.st

Carroll, L.,& Leander, S.(2001). *Improve Motivation through the Use of Active Learning Strategies* ,Unpublished Master Dissertation , .Saint Xavier University

.Carrel,A.(1995). *L'homme, cet inconnu* . Paris: Plon

.Châtelet,F.(1972). *La philosophie des professeurs* . Paris 10/18

Chevrier, M-F.(2000). *Les experiences menées en classe par l'atelier philosophique de Nancy* . Dans Tozzi M. et ali Diversifier Les formes .d'écriture philosophique . Paris : CNDP-CRDP

Chenet,E.(2001). *Littérature et philosophie: démêlés.* Dans Grataloup N. et Guinchard J-J . (Coord), Enseigner la philosophie aujourd'hui : .Pratiques et devenirs (p. 117-124) Paris: CNDP

.Condiallc,E.(sans date). *traite des sensations*, 1ère partie

.Cornford,F.M .(1973). *Before and After Socrates*, Cambridge, p 89

Cornu, L. et Vergnioux, A.(1992). *La didactique en questions* . Paris : .CNDP- Hachette éducation, Série Enjeux du système éducatif. P 10

Cornu, L. et Vergnioux, A.(1992). *La didactique de la philosophie* . .Paris : CNDP- Hachette

.CRDP.(1991). *La philosophie et sa pédagogie*. Paris: CNDP

.Daney,S.(1999). *Itineraire d'un cine-fils*, Paris

.Debray, R.(sans date). *Vie et Mort de l'image* .Ed Gallimard

Debray, R.(sans date). *Vie et Mort de l'image une histoire du regard* . *occidental* . Ed Gallimard nrf page. 321

De Corte.(1979). *Les fondements de l'action didactique* , ed. S.A. .Bruxelles

De Ketele,J.M, et Roegiers, X.(2000). *En guise de synthèse: Convergences autour des compétences* , Quel avenir pour les .compétences ? Bruxelles : De Boeck Université, PP. 187- 43

Deleuze,G.(1983). *Cinema1, L'image- mouvement*, Éditions de minuit,p.7b̲

Deleuze,G.(1985). *Cinema 2, L'image- temps*, Éditions de minuit,p.59

.Deleuze,G.(1990). *Pourparlers,* Editions Minuit,p.69-83-82-79

Deleuze,G.(1995). *Nietzsche et la philosophie*, PUF, 9ème .édition,p.115

Deleuze,G.(1996). *Francis Bacon ou la sensation* . Édition la différence,p.46

.Deleuze,G.(2002). *logique de la sensation*, Édition Seuil

Del Rey,A.(2012). *Le succés mondial des compétences dans l'éducation: Histoire d'un détournement* .dans Rue Descartes, 73 7- .21

Descartes,R.(1637).*Discours de la méthode*, Québec, édition électronique,Récupérédehttp://www.upac.uquebec.ca/zone30/Cla

.ssiques des sciences sociales/index.html

Donna, H, Joe, K, & Bruce, B.(2003), Technology integration in instruction by marketing teachers , *Journal of Technical Education, . 19(2), 29-46*

Downie,N.(1967). *Fundamentals of Measurement*, New York, Oxford .University Press

Dumitriu,A.(1977). *History of Logic*, vol. I, Copyright, English .edition, Abacus press

Edwards, P.(1967). *Enc- of Philosophy.* Vol. 8, editor in chief, the .Macmillan Co N.Y. P 133

Falcy, J-P. et ali.(1997). *Question, problème, problématique, et la .problématique d'une discipline à l'autre* . Paris : ADAPT

Ferry,L.(1997). *Transmettre l'histoire de la philosophie*, in: Le Monde .de l'éducation, n224,Janvier,p.20-21

.Ferry, L. et Renault,A.(1999). *Philosopher à 18 ans* .Paris:Grasset

Fisher,A.(2001). *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge .University, Press: United Kingdom

Franceschi,P.(2003*). Le plan dialectique : pour une alternative au .paradigme* , dans Revue Semiotica . vol. 146, 1-4, p.353-367

Galbreath,J.(1992). *The Educational buzzword of the 1990's: Multimedia or is it hypermedia or interactive multimedia or*...? .Educational Technology ,32(4),p15

Gayeski, D.M.(1993). *Multimedia for Learning Development,* Application Evaluation, Educational Technology Publications .Englewood Cliffs, New Jersy

Gillet, p.(1986). L'utilisation des objectifs en formation , contexte et évolution Éducation permanente , Nr; 85 p. 17-37

Gremier,H.(1973). *La connaissance philosophique* , Masson et Cie .éditeurs , Paris, p.132

.Guillaume,p.(1931). *Psychologie*, Paris, p. 108-109

.Guillaume, p.(sans date). *La psychologie de la forme*. P5

.Hamlin,O. (1920*). Le Système D'Aristot,*Paris: Librairie Felex Alcan

Hans, A.(1951). *Psychologique Didactique*,Newchatel, Delachaux et .Niestie, P.1

Harasim, L., & al.(1997). *Learning Networks: A Field Guide to Teaching and Learning Online*, M.A, Massachusetts : Institute of

.Technology, Cambrige

Hegel, G. W-F.(1963). *Propédeutique Philosophique,* (M. de .Gandiallac,trad). Paris: Denoël/Gonthier

Hegel,G.W-F.(1970). *Leçons sur l'histoire de la philosophie* , Paris : .Gallimard Idées NRF

Heidegger, M. (1992) . *Qu'Appelle t-on penser.* PUF,p.21 - 60

.Hume, D.(1973). *traite de la nature humaine*, Aubier, Paris

Husserl,E.(no date). *Logische untersuchungen*, Chapter1, .Prolegomena,zur reinen logic,p68

Husserl, E.(1992). *Méditations Cartésiennes*(G. Peiffer et E. Levinas , .trad),Paris: Vrin

International Society for Technology in Education (ISTE).(2004). *ISTE Recommended Foundations in Technology for ALL Teachers* Retrieved from:(http//www.iste.org/ standards/ncate/found.html). 10\1\2017

.James, W.(1973).*Text Book of psychology*, London.P.12-13

Janet, P.(1861). *Etudes sur la dialectique Dans Platon et Dans Hegel*. .Paris: Ladrange

Jaspers, K.(1961). *Introduction à la philosophie*, traduit de .l'allemand par: Jeanne Hersch,Plon,Paris, p.187- 199

Kant, E.(1840). *Logique de Kant*(J.Tissot, trad). Paris: chez .Ladrange

Kant,E.(1961). *Critic of pure Reason.* Trans by N. Kemp Smith .Macmillan, London:2nd IMP 1933

Kant, E.(1968). *Critique de la raison pure* (A. Tremsesaygnes et B. .Pacaud, trad). Paris : PUF

Kant, E.(1968). *Critique de la raison pure*, Traduction A., .Tramesygues et Pacaud, Paris: PUF, P. 561

Kant, E.(1970). *Logique,* Paris: Vrin

Kant, E.(1987). *D'un ton grand seigneur adopté naguère en en .philosophie* , trad, Guillermit, Paris: J.Vrin,p.90

.Kant, E.(sans date). *Logique,*op.cit,p.26

Kant, E.(sans date). *Critique de la raison pure*, Paris: PUF 5ème .édition.p.561

Killion,J.P. and Todnem,G.R.(1999). *A Process for Personnal Theory .Building*, Educational Leadership, Vol: 48,No.6

.Kristéva, J.(1969). *Semiotike, recherché pour une sémanalyse* , Seuil
Lafayette , F.(sans date) . *Repenser les conditions de l'évaluation en philosophie* . Récupéré du site : http://www.acireph.org . 3\5\2017
Larousse*, Dictionnaire linguistrique*, p.110
Legendre.R.(1993). *Dictionnaire actuel de l'éducatin* . Larouse . .Paris: Montreal
.Levy, P.(1998).*Qu'est ce que le virtuel*? Ed la Découverte Paris: P. 10
Locke,J.(1972). *Essai Philosophique concemant l'entendement .humain*(p. coste trad) .Paris: Vrin
Lorenzen,M.(2006). *Active Learning and Library Instruction.* .ILLinois Libraries. 83(2), 19-24
Macmillan Dictionary Macmillan.(1977). Publising, CO. inc. New .York
Marrati, P.(2003). *Gilles Deleuze, Cinema et Philosophie*, Édtitions .PUF, P129
.Malcom, B.(1983). *Human Neuroaratomy*. Eight Edition, U.S.A
Mayer, M.(1982). *Logique, langage et argumentation*, Classique .Hachette, p.122
Merleau- Ponty, M.(1996). *le primat de la perception et ses .conséquences philosophiques*, Édition Verdier, p44-45
.Merleau- Ponty, M.(1996). *Sens et non- sens,* éditions Gallimard
Merleau- Ponty, M.(2005). *Phenomenology of Perception,* Translated .by Colin Smith , London and New York
Merleau- Ponty, M.(sans date). *Phénomenologie de la perception,* .Op. cit.p111
MeCarthy,J. & Anderson, L.(2000). *Active Learning Techniques versus Traditional Teaching Style* : Two Experiments from History and .Political Science. Innovative Higher Education. 24(4), 279-294
.Medin, D. and Ross, B.(2006). *Cognitive Psychology*, second Edition
Meirieu, p.(sans date), *Philosophie et didactique,* Préface à .Apprendre à Philosopher dans les lycées d' aujourd'hui, op. cit, p.6
Mishra , S. and Sharma, R. (2004). *Interactive Multimedia in education and training* , Indira Ghandi National open University , .India Idea Group publishing , India
Myers,C.& Jones, T.(1993). *Promoting Active Learning Strategies for .the College Classroom* . San Francisco , Jossey- Bass Inc

Nicolas, S. (2003). *La Psychologie Cognitive*,Arnaud Colin .Édition,Paris

Oxford Dictionary of English Etymology.(1966). by C Tous, Oxford .Claredonc press

Palmer,R.(2015). *Technical and Vocational Skills* : Avoiding another vague Skills Goals

Parodi,D.(1922). *La philosophie d'octave Hamelin*, Revue de Métaphysique, P.182 (Cité par H. Serouya) Op. cit.P.141

Paulson,D. and Faust, J.(2006). *Active Learning for the College Classroom*, Retrieved from: http:// chemistry calstatela .edu/chem.and Bio chem/active/main.html. 1\2\2017

Perrenoud,Ph.(1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner* . .Invitation au voyage, Paris : ESF

Perrenoud,Ph.(1999). *Construire des compétences dès l'école .* Paris : .ESF

Perrenoud,Ph.(2000). *l'école saisie par compétences in Boman, C, Gerard, F-M et Rogiers,X? Quel avenir pour les compétences ?* .Bruxelles : De Boek, pp. 21-41

Perlman,CH. et tyteca(1992). *Traité de l'argumentation*, ed. .Université de Bruxelle: p.682

Piaget, J.(sans date) . *Les mécanismes perceptifs* , Presses .Universitaires de France

.Piaget, J.(1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris: Denoël

.Platon.(sans date). *Theetete,* p.185

.Platon.(sans date) . *Philebus,* 39 B-C, 38 E- 40B

.Platon.(1953). *oeuvres complètes*, paris:Gallimard

.Platon,(1993). *Ménon,* (M.Canto, trad.). Paris: Flammarion

Plato.(2008). *Protagoras*, Introduction by N. Denyer ,P.1, Cambrige .University Press

Raffin,F.(1994). *La dissertation philosophique* . Paris : Hachette .INRP- CNDP

Raffin,F.(2002). *Usage des textes dans l'enseignement de la .philosophie* . Paris : Hachette INRP-CNDP

Ricoeur,P.(1986). *Du texte à l'action*, Essais d'herméneutique .2,Seuil

.Ricoeur,P.(1998). *Du texte à l'action* , tome 2 , Paris: Seuil

.Robert.(1985). *Petit Robert, Dictionnaire le Robert*, p.356
.Roustan.(1925). *Psychologie* , Paris: p.219
Ross,(S.W.D). (1971). *Aristotle*, London, Methueu and Co, LTD, .Reprinted 1971
Russ, J.(1992). *Les méthodes en Philosophie*. Paris: Arman .Colin.p.48
.Russ, J.(1996). *Les méthodes en Philosophie*. Paris: Arman Colin
.Russ, J.(2002). *Les méthodes en Philosophie*. Paris: Arman Colin
Ruffaldi, E. et Trombino, E.(2004). *L'officina del penserio*, Filosofia in .Aula , Milano: LED
Sartre, J.P.(1948). *L'imaginaire,* 27 ème Édition, Paris:Librairie .Gallimard, p18
Sherringham, M.(2006*). L'enseignement scolaire de la philosophie en .France* . Dans la revue de l'inspection générale. 3,61-67
Shenker, J. & al.(1996). *Instructors Resource Manual for Psychology* . .Boston: Houghton Mifflin Book Company
.Spearman.(1937). *Psychology down the Ages*, London: p. 215
.Spinoza,B.(1975). *L'Éthique*, paris: Gallimard, p. 102-115
Tessmer,M.(1998). *Meeting with the SME to design multimedia exploration systems*, Educational Technology , Research and Development. 46(2),p.80
Tozzi, M. (1992). *Apprendre à philosopher dans les lycées .d'aujourd'hui* . Paris: Hachette – CNDP
Tozzi, M. (1993). *Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage de philosopher* . Dans Revue Française de pédagogie . .103, 19-32
Tozzi M. (1995). *De la philosophie à son enseignement* : le sens d'une didactisation dans Develay M, " Savoirs scolaires et .didactiques des disciplines " (pp.237-260).Paris :ESF
Tozzi, M. (2002, a). *Penser par soi- même* . Paris : Chronique sociale .((5 ème édition
Tozzi,M.(2002, b). *Nouvelles pratiques philosophiques en classe: .enjeux et démarches* .Paris : Crdp de Bretagnes
Tozzi, M. (2005). *Essai de didactique comparée sur les différents paradigmes de l'apprentissage du philosopher* , in: D , Groux et al.

(ed), L'école comparée , Regards croisés franco- allemands, .L'Harmattan, 2006

Tozzi, M.(2012). *Une approche par compétences en Philosophie?* .Dans Rue Descartes 73, 22-51

Wang, T.(2008). *Using ICT to enhance academic learning Pedagogy* , Educational Research and Review, 3(4), 101-106. Retrieved from: .http://www. Academicjournals.org/ERR

Watson,G &Glaser,E.(2008). *Critical Thinking appraisal*. New York : pearson. Retrieved from http: //us.talentlens.com/wp-content/uploads/pdf/ Watson Glaser_Short_For001.pdf.1\4\2017

Webster's Seventh New Collegiate Dictionary.(1967). G & C. .Merriam

William, H.(1956). *The works of Aristotle*, the loeb ed, in the loeb Classical library, Harvard University press, Lodon:first printed .1933

مراجع إلكترونية:

أحسينات، بنعيسى.(2008). حول ديداكتيك الطرائق التعليمية في المجال التربوي التعليمي. *الحوار المتمدّن، المحور: التربية والتعليم والبحث العلمي ، 25* (23)، مأخوذ من موقع إلكتروني التالي:

www. Ahewar.org تاريخ 15\1\2017 (آخر زيارة).

رفعت، رنا.(2005). هيمنة الصورة وتراجع الكلمة، تاريخ الزيارة: 20/7/2016

http:// jehat.com/jehaat/ar/AljehaAhkhamesa/rana.htm

الزغباني، كمال.(2010). الفلسفة والسينما في فكر جيل دولوز، *مجلة الأوان، باريس*، مأخوذ من موقع إلكتروني في: تاريخ 25/11/ 2015. http: // alawan.org /

صويلحي، توفيق بن إبراهيم.(2011). الفلسفة والصورة، *الجزيرة الوثائقية*، مأخوذ من الموقع الإلكتروني تاريخ آخر زيارة 5/ 2/ 2018 : doc. Aljaziraa.net / followup/

العابد، عبد المجيد.(2009). أهمية الصّورة في العملية التعليمية- التعلّمية، *الحوار المتمدّن*، العدد (2826)، مأخوذ من موقع إلكتروني 12\7\2014 تاريخ www. Ahewar.org (آخر زيارة).

العواني، حسن.(د.ت). الفلسفة والسينما. ص 41-50.

http://aljabriabed.net/n49/13aarib.htm تاريخ آخر زيارة:15 /7/2016

وزارة التربية الوطنية.(2014). منهجية الكتابة الفلسفية، *الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين*، المملكة المغربية. تاريخ آخر زيارة للموقع: 12/24/ 2016

www.philowifakwixsite.com/philo/methodologie://http

ملاحق الدراسة

ملحق رقم (1) استمارات البحث

استمارة رقم (1)

قياس اتجاهات المتعلمين ومواقفهم من مادة الفلسفة

الصف الثاني ثانوي- فرع العلوم

هدف هذه الاستمارة الاطلاع على اتجاهات التلامذة ومواقفهم من مادة الفلسفة في الصف الثاني ثانوي- فرع العلوم في إطار تحضير دراسة علمية لنيل شهادة دكتوراه في تعليم الفلسفة.

1- اذكر تاريخ الولادة: اليوم الشهر السنة

2- الجنس: ذكر ☐ انثى ☐

3- الصف الدراسي الذي التحقت به في العام الدراسي السابق 2014 -2015:

الأول الثانوي ☐ الثاني الثانوي علمي ☐ الثاني الثانوي أدبي ☐

4- ضع علامة √ في مربع المواد التعليمية التي ترغب بحضور حصصها:

الاجتماع ☐ الاقتصاد ☐ الجغرافيا ☐
التاريخ ☐ الرياضيات ☐ التربية ☐
اللغة العربية ☐ الفيزياء ☐ اللغة الأجنبية ☐
الفلسفة ☐ الكيمياء ☐ الطبيعيات ☐

5- حدّد الشعور الذي يتولّد لديك أو ينتابك أثناء حصة مادة الفلسفة:

الاستمتاع ☐ الرتابة والملل ☐ غير ذلك، حدّد: ____________

6- **في حال كان الشعور الاستمتاع، حدد الأسباب التي تقف وراء ذلك:**

طريقة أداء المعلم :

منوّع في اختباراته ☐ مقنع في إجاباته ☐
لغته سليمة ☐ مراع للفروقات الفردية ☐
أسئلته واضحة ☐ منظم في شرحه ☐
مواكب للتكنولوجيا ☐ متدرّج في شرحه ☐

شخصية المعلم :

متساهل ☐ مرح ☐ قوي وقيادي ☐ متزن ☐
لامبال ☐ مرن ☐ نشيط ☐

المضمون النظري للمادة:

تلخيص المضمون وتسطيره ☐ سهولة المضمون ☐
وجود نصوص توضيحية ☐ مرفق بصور ملائمة ☐

ملاءمته للواقع ☐ سهولة اللغة المعتمدة ☐

طرائق تدريس المادة:

النقاش الصفي ☐ الشرح والتحليل ☐

الحوار وطرح الأسئلة ☐ استخدام التكنولوجيا ☐

موضوعاتها قريبة من واقع المتعلم المعيش:

الانفتاح على الآخر ☐ المساواة بين الجنسين ☐

التعصب ☐ الطائفية ☐

التعايش ☐ التمييز بين الجنسين ☐

الحوار وقبول الآخر ☐ العنف ☐

تطرقها للمقدسات والأديان:

مسألة وجود الله ☐ وجود الأنبياء ☐

مسألة خلق العالم ☐ الشعائر والطقوس الدينية ☐

خلود النفس ☐ المعجزات ☐

الثواب والعقاب بعد الموت ☐ مفهوم الخلق الإنساني ☐

اللغة المستخدمة في عرض مضمون المادة:

سهلة ☐ بعيدة عن مفاهيم المادة ☐ عامية

مطعمة بكفايات المادة ☐ ☐

فصحى ☐ مرتبطة بمفاهيم المادة ☐

فصحى وعامية ☐ خالية من كفايات المادة ☐

الاختبارات المعتمدة لتقييم مضمون المادة:

تسميع شفهي مبني على الحفظ ☐ تسميع شفهي مبني على التحليل ☐

تسميع خطي مبني على الحفظ ☐ تسميع خطي مبني على التحليل ☐

تسميع خطي غير مُعلن ☐ تسميع خطي مُعلن ☐

تسميع للكفايات غير مُعلن ☐ اختبار فصلي معلن قائم على الحفظ والتحليل ☐

7- **في حال كان الشعور الرتابة والملل،** حدّد الأسباب التي تقف وراء ذلك:

طريقة أداء المعلم :

غير منوّع في اختباراته ☐ غير منظم في شرحه ☐ غير مقنع في إجاباته ☐
غيرمتدرّج في شرحه ☐ لغته غير سليمة ☐ أسئلته غير واضحة ☐
غير مواكب للتكنولوجيا ☐ غير مراع للفروقات للفردية ☐

شخصية المعلم:

عصبي متشدّد ☐ متذمّر ☐ غير متزن ☐
متساهل ☐ لامبال ☐
فوضوي ☐ غير منظم ☐

المضمون النظري للمادة:

مضمون غير ملخّص ☐ صعوبة المضمون ☐ بعده عن الواقع ☐
غياب النصوص التوضيحية ☐ غياب الصور ☐ صعوبةاللغة المعتمدة ☐

طرائق تدريس المادة:

غياب النقاش الصفي ☐ غياب الحوار وطرح الأسئلة ☐
التلقين ☐ الشرح والإلقاء النظري ☐

موضوعاتها بعيدة عن واقع المتعلم المعيش:

انفتاح على الآخر ☐ التعايش ☐ المساواة بين الجنسين ☐ الحوار وقبول الآخر ☐
التعصب ☐ الطائفية ☐ التمييز بين الجنسين ☐ العنف ☐

تطرقها لمحرمات المقدسات والأديان:

مسألة وجود الله ☐ خلود النفس ☐ وجود الأنبياء ☐ مفهوم خلق الإنساني ☐
مسألة خلق العالم ☐ المعجزات ☐ الثواب والعقاب ☐ الشعائر والطقوس الدينية ☐

اللغة المستخدمة في عرض مضمون المادة:

صعبة ومعقّدة ☐ فصحى ☐ مرتبطة بمفاهيم المادة ☐ بعيدة عن مفاهيم المادة ☐
عامية ☐ فصحى وعامية ☐ مطعمة بكفايات المادة ☐ خالية من كفايات المادة ☐

الاختبارات المعتمدة لتقييم مضمون المادة:

تسميع شفهي مبني على الحفظ ☐ تسميع شفهي مبني على التحليل ☐
تسميع خطي مبني على الحفظ ☐ تسميع خطي مبني على التحليل ☐
تسميع خطي غير مُعلن ☐ تسميع خطي مُعلن ☐
تسميع للكفايات غير مُعلن ☐ اختبار فصلي معلن قائم على الحفظ والتحليل ☐

8- هل ساعدت طريقة المعلم في شرح المضمون وتقديم كفايات المادة (الموضوعة، المفهمة، الأشكلة، الحجاج، التوليفة) على استيعابك؟

نعم ☐ كلا ☐ غير ذلك، حدّد: ________________

9- هل سهّلت طريقة المعلم في شرح المضمون وتقديم كفايات المادة (الموضوعة،المفهمة، الأشكلة، الحجاج، التوليفة) عملية تحضيرك لاختبارات السعي الشهرية وامتحان نصف السنة في المادة؟

نعم ☐ كلا ☐ غير ذلك حدّد: ________________

10- هل لاحظت فرقاً بين تعلم المضمون من دون اعتماد كفايات المادة (الموضوعة،المفهمة، الأشكلة، الحجاج، التوليفة)، وبين تعلمه بالتدرّب على هذه الكفايات؟

نعم ☐ كلا ☐ غير ذلك حدّد: ________________

11- أيّ من هاتين الطريقتين ساعدتك على استيعاب المضمون بشكل أفضل؟

التعلم من دون اعتماد كفايات المادة ☐ التعلم باعتماد كفايات المادة ☐

12- هل استطعت أن تخرج بتعريف لكفايات المادة (الموضوعة،المفهمة، الأشكلة، الحجاج، التوليفة) أو أي من هذه الكفايات، انطلاقاً ممّا تعلّمته وتدرّبت عليه في الصف.

نعم ☐ كلا ☐

في حال " **نعم** " اعرض تعريفاً لكل أو أي من الكفايات التالية:

الموضوعة..
....
....

المفهمة..
....
....

الأشكلة..
....
....

الحجاج..
....
....

التوليفة..
....
....

13- ضع علامة √ أمام أهداف مادّة الفلسفة التي ترى أنها تحقّقت من طريقة المعلم في شرح المضمون وتقديم كفايات المادة (الموضوعة،المفهمة، الأشكلة، الحجاج، التوليفة) خلال فترة التدريب على الكفايات حتى امتحان نصف السنة.

- قدرتك على التمييز بين أسلوب التعبير الفلسفي وأساليب التعبير في المواد الأدبية الأخرى ☐
- اكتسابك تفكيرا شموليا معمقا لمواجهة مشكلات الحياة كافة ☐
- استخدامك العقل في تفسير شؤون الحياة بطريقة إيجابية وواضحة ☐
- القدرة على استخدامك النقد(الشك المنهجي البناء) في الوصول إلى الحقائق وتجنب الأخطاء. ☐

- تحليل مواقف حياتك ومعرفة إيجابياتها وسلبياتها ☐
- الانتقال من التفكير الضيق المنغلق إلى التفكير المتحرّر المنفتح في مواجهة المحرّمات والضوابط والعادات والتقاليد ☐
- اكتسابك للقيم الأخلاقية بالاحتكام إلى المنطق العقلي بدلاً من الاحتكام إلى عقائد وموروثات سابقة ☐
- إغناء آرائك الخاصة فيما يتعلق بحقول المعرفة والعلم من جهة القبول أو من جهة النقد وإعادة النظر ☐
- قدرتك على ممارسة السؤال الفلسفي بطريقة خلاقة مبدعة ☐
- تطوير تفكيرك النقدي والموضوعي في مقاربة قضايا حياتك ☐

14- هل تؤيّد تعليم مادة الفلسفة ضمن مناهج مواد المرحلة الثانوية:

نعم ☐ كلا ☐ غير ذلك، حدّد: ____________________

15- حدّد أسباب تأييدك تعليم مادة الفلسفة ضمن مناهج مواد المرحلة الثانوية:

تحقّق للمتعلم تفكيراً منطقياً ☐	فرصة النجاح في اختبارات المادة ☐
تُكسب المتعلم حساً نقدياً ☐	اكتساب المقدرة على معالجة المشكلات المستعصية ☐
تساعد المتعلم على فهم نفسه والآخرين ☐	تساؤلاتها المثيرة للاهتمام حول القضايا كافة ☐

غير ذلك، حدّد: ____________________

____

16 - حدّد أسباب رفضك تعليم مادة الفلسفة ضمن مناهج مواد المرحلة الثانوية:

لا تحقّق للمتعلم تفكيراً منطقياً ☐	لا تساعد المتعلم على فهم نفسه والآخرين كذلك ☐
لا تُكسب المتعلم حساً نقدياً ☐	لا تُكسب المقدرة على معالجة المشكلات المستعصية ☐
صعوبة النجاح في اختبارات المادة ☐	بُعدها عن واقع التلميذ المعيش ☐

غير ذلك، حدّد:

استمارة رقم (2)

قياس اتّجاهات المتعلمين ومواقفهم من مادة الفلسفة

الصف الثاني ثانوي- فرع العلوم

هدف هذه الاستمارة الاطلاع على اتّجاهات تلامذة العينة التجريبية ومواقفهم من مادة الفلسفة في الصف الثاني ثانوي- فرع العلوم في إطار تحضير دراسة علمية لنيل شهادة دكتوراه في تعليم الفلسفة.

1- اذكر تاريخ الولادة: اليوم ________ الشهر________ السنة ________

2- الجنس: ذكر ☐ انثى ☐

3- هل تغيّرت طريقة شرح معلم الفلسفة لدروس المادة بعد امتحان نصف السنة خلال هذا العام الدراسي 2016/2015؟

نعم ☐ كلا ☐ غير ذلك، حدّد: ____________________

4- هل أدخل معلم مادة الفلسفة وسائط متعدّدة(تسجيل صوتي، فيلم مصوّر، صور ثابتة، صور متحرّكة Ppt،Moviemaker ...) لشرح المضمون وتقديم الكفايات (الموضوعة، المفهمة، الأشكلة، الحُجاج، التوليفة) بعد امتحان نصف السنة؟

نعم ☐ كلا ☐ غير ذلك، حدّد: ____________________

5- هل اتّسم مضمون الدروس المعروض بواسطة الوسائط المتعدّدة(تسجيل صوتي، فيلم مصوّر، صور ثابتة، صور متحرّكة Ppt،Moviemaker ...)بالوضوح؟

نعم ☐ كلا ☐ غير ذلك، حدّد: ____________________

6- هل طريقة المعلم المدعّمة بالوسائط متعدّدة(تسجيل صوتي، فيلم مصوّر، صور ثابتة، صور متحرّكة Ppt،Moviemaker ...) شدّت انتباهك وجذبتك بما ضاعف من مشاركتك وزاد من تفاعلك أثناء الحصص؟

نعم ☐ كلا ☐ غير ذلك، حدّد: ____________________

7- هل سهّلت طريقة دعم المضمون وتحقيق كفايات المادة (الموضوعة،المفهمة، الأشكلة، الحجاج، التوليفة) باستخدام الوسائط متعدّدة (تسجيل صوتي، فيلم مصوّر، صور ثابتة، صور متحرّكة Ppt،Moviemaker ...)، استيعابك للمضمون واكتسابك للكفايات؟

نعم ☐ كلا ☐ غير ذلك، حدّد: ____________________

8- هل ساعدت الأسئلة الموجّهة حول المضمون المطروح باستخدام الوسائط متعدّدة(تسجيل صوتي، فيلم مصوّر، صور ثابتة، صور متحرّكة Ppt،Moviemaker) على التركيز لاستخراج الأفكار بما دعّم استيعابك للمضمون ؟

نعم ☐ كلا ☐ غير ذلك، حدّد:

9- هل سهّلت طريقة تركيب المضمون للتدرّب على الكفايات باستخدام الوسائط المتعدّدة(تسجيل صوتي، فيلم مصوّر، صور ثابتة، صور متحرّكة Ppt،Moviemaker) في اكتسابك للكفايات(الموضوعة، المفهمة، الأشكلة، الحجاج، التوليفة)؟

نعم ☐ كلا ☐ غير ذلك، حدّد: ____________________

- في حال " نعم " اعرض تعريفاً لكل أو أي من الكفايات التالية:

الموضوعة..
....
....

المفهمة...
....
....

الأشكلة...
....
....

الحجاج..
....
....

التوليفة...
....
....

10- هل تفضّل طريقة طرح المضمون للتدرّب على الكفايات من خلال الوسائط المتعدّدة(تسجيل صوتي، فيلم مصوّر، صور ثابتة، صور متحرّكة Ppt،Moviemaker)المعتمدة بعد اختبار نصف السنة على طريقة طرحه من خلال نصوص الكتاب المعتمدة قبل اختبار نصف السنة؟

طرح المضمون باعتماد الوسائط المتعددة ☐ طرح المضمون باعتماد الكتاب ☐

11- هل ترى أنّ التدرّب على اكتساب كفايات المادة من خلال النصوص المركّبة باعتماد الوسائط المتعدّدة أسهل وأفضل من اكتسابها من خلال التدرّب على النصوص الجاهزة؟

من خلال النصوص المركّبة باعتماد الوسائط المتعدّدة ☐ من خلال النصوص الجاهزة ☐

12- ضع علامة √ أمام أهداف مادّة الفلسفة التي ترى أنها تحقّقت من طريقة المعلم المُدعّمة بالوسائط المتعدّدة في شرح المضمون وتقديم كفايات المادة (الموضوعة،المفهمة، الأشكلة، الحجاج، التوليفة) خلال الفترة الممتدة بين نصف السنة وآخرها.

- قدرتك على التمييز بين أسلوب التعبير الفلسفي وأساليب التعبير في المواد الأدبية الأخرى ☐
- اكتسابك تفكيرا شموليا معمّقا لمواجهة مشكلات الحياة كافة ☐
- استخدامك العقل في تفسير شؤون الحياة بطريقة إيجابية وواضحة ☐
- القدرة على استخدامك النقد(الشك المنهجي البناء) في الوصول إلى الحقائق وتجنب الوقوع في الأخطاء ☐
- تحليل مواقف حياتك ومعرفة إيجابياتها وسلبياتها ☐
- الانتقال من التفكير الضيق المنغلق إلى التفكير المتحرّر المنفتح في مواجهة المحرّمات والضوابط والعادات والتقاليد ☐
- اكتسابك للقيم الأخلاقية بالاحتكام إلى المنطق العقلي بدلاً من الاحتكام إلى عقائد وموروثات سابقة ☐

- إغناء آرائك الخاصة فيما يتعلق بحقول المعرفة والعلم من جهة القبول أو من جهة النقد وإعادة النظر ☐

- قدرتك على ممارسة السؤال الفلسفي بطريقة خلاقة مبدعة ☐
- تطوير تفكيرك النقدي والموضوعي في مقاربة قضايا حياتك ☐

13- حدّد الفترة التي تعتبر أنّه تحقّقت خلالها كفايات مادة الفلسفة وأهدافها:

منذ بداية السنة حتى نصف السنة ☐
منذ نصف السنة حتى آخر السنة ☐
غير ذلك، حدّد: ________________

14 -هل ساعد مضمون الأفكار المعروضة من خلال الوسائط المتعدّدة(تسجيل صوتي، فيلم مصوّر، صور ثابتة، صور متحرّكة Ppt،Moviemaker ...) على الاحتفاظ بالمعلومات وتركيزها لفترة أطول؟

نعم ☐ كلا ☐ غير ذلك، حدّد ________________

15 - هل خفّفت طريقة دعم المضمون وتحقيق كفايات المادة (الموضوعة المفهمة، الأشكلة، الحجاج والتوليفة) باستخدام الوسائط متعدّدة(تسجيل صوتي، فيلم مصوّر، صور ثابتة، صور متحرّكة Ppt،Moviemaker ...)، من الوقت الذي تستغرقه في التحضير لاختبارات السعي الشهرية واختبار آخر السنة؟

نعم ☐ كلا ☐ غير ذلك، حدّد: ________________

16- هل ارتفع معدّل علاماتك في مادة الفلسفة مقارنة بالفترة الممتدّة من بداية العام الدراسي حتى اختبار نصف السنة؟

نعم ☐ كلا ☐ غير ذلك، حدد: ________________

- في حال نعم، حدّد أسباب ارتفاع معدّل علاماتك في مادّة الفلسفة:
- التدريب المتكرّر على كفايات المادّة ☐
- تطوّر القدرة الذاتية على فهم المعلومات واستيعابها بشكل أفضل ☐
- فهم أعمق للمادة واستيعاب أفضل للمعلومات نتيجة استخدام الوسائط المتعدّدة ☐
- التشويق والتحفيز من استخدام الوسائط المتعدّدة في إنتاج مضمون المادة ☐

17- حدّد الشعور الذي يتولّد لديك أو ينتابك أثناء حصّة مادة الفلسفة:

الاستمتاع ☐ الرتابة والملل ☐ غير ذلك، حدّد: ________________

18- هل تغيّرت نظرتك إلى مادة الفلسفة نحو الأفضل:

نعم ☐ كلا ☐ غير ذلك، حدد: ________________

19- في حال كان جوابك، (نعم)، هل تعتبر أن طريقة الشرح المدعّمة بالوسائط المتعدّدة سبب تغيّر نظرتك إلى مادة الفلسفة نحو الأفضل؟

نعم ☐ كلا ☐ غير ذلك، حدد ________________

استمارة رقم (3)

قياس اتّجاهات المتعلمين ومواقفهم من مادة الفلسفة

الصف الثاني ثانوي- فرع العلوم

هدف هذه الاستمارة الاطلاع على اتّجاهات تلامذة العينة الضابطة ومواقفهم من مادة الفلسفة في الصف الثاني ثانوي- فرع العلوم في إطار تحضير دراسة علمية لنيل شهادة دكتوراه في تعليم الفلسفة.

1- اذكر تاريخ الولادة: اليوم الشهر السنة

2- الجنس: ذكر انثى

3- الصف الدراسي الذي التحقت به في العام الدراسي السابق 2014- 2015:

الأول الثانوي الثاني الثانوي علمي الثاني الثانوي أدبي

4- ضع علامة **√** في مربع المواد التعليمية التي ترغب بحضور حصصها:

الاجتماع الاقتصاد الجغرافيا

التاريخ الرياضيات التربية

اللغة العربية الفيزياء اللغة الأجنبية

الفلسفة الكيمياء الطبيعيات

5- حدّد الشعور الذي يتولّد لديك أو ينتابك اثناء حصّة مادة الفلسفة:

الاستمتاع الرتابة والملل غير ذلك، حدّد:

6- في حال كان الشعور الاستمتاع، حدد الأسباب التي تقف وراء ذلك:

طريقة أداء المعلم:

منوّع في اختباراته مقنع في إجاباته
لغته سليمة مراعٍ للفروقات للفردية
أسئلته واضحة منظّم في شرحه
مواكب للتكنولوجيا متدرّج في شرحه

شخصية المعلم:

تساهل مرح قوي وقيادي متزن

لاميل ☐ مرن ☐ نشيط ☐

المضمون النظري للمادة:

تلخيص المضمون وتسطيره ☐ سهولة المضمون ☐

وجود نصوص توضيحية ☐ مرفق بصور ملائمة ☐

ملاءمته للواقع ☐ سهولة اللغة المعتمدة ☐

طرائق تدريس المادة:

النقاش الصفي ☐ الشرح والتحليل ☐

الحوار وطرح الأسئلة ☐ استخدام التكنولوجيا ☐

موضوعاتها قريبة من واقع المتعلم المعوش:

الانفتاح على الاخر ☐ المساواة بين الجنسين ☐

التعصب ☐ الطائفية ☐

التعايش ☐ التمييز بين الجنسين ☐

الحوار وقبول الآخر ☐ العنف ☐

تطرقها للمقدسات والأديان:

مسألة وجود الله ☐ وجود الأنبياء ☐

مسألة خلق العالم ☐ الشعائر والطقوس الدينية ☐

خلود النفس ☐ المعجزات ☐

الثواب والعقاب بعد الموت ☐ مفهوم خلق الإنسان ☐

اللغة المستخدمة في عرض مضمون المادة:

سهلة ☐ بعيدة عن مفاهيم المادة ☐

عامية ☐ مطعمة بكفايات المادة ☐

فصحى ☐ مرتبطة بمفاهيم المادة ☐

فصحى وعامية ☐ خالية من كفايات المادة ☐

الاختبارات المعتمدة لتقييم مضمون المادة:

تسميع شفهي مبني على الحفظ ☐ تسميع شفهي مبني على التحليل ☐
تسميع خطي مبني على الحفظ ☐ تسميع خطي مبني على التحليل ☐
تسميع خطي غير مُعلن ☐ **تسميع خطي مُعلن** ☐
تسميع لتكفايات غير مُعلن ☐ اختبار فصلي معلن قائم على الحفظ والتحليل ☐

7- **في حال كان الشعور الرتابة والملل**، حدّد الأسباب التي تقف وراء ذلك:

طريقة أداء المعلم :

غير متنوّع في اختباراته ☐ غير منظّم في شرحه ☐ غير مقنع في إجاباته ☐
غير متدرّج في شرحه ☐ لغته غير سليمة ☐ أسئلته غير واضحة ☐
غير مواكب للتكنولوجيا ☐ غير مراع للفروقات الفردية ☐

شخصية المعلم:

عصبي متشدّد ☐ متذمّر ☐ غير متزن ☐
متساهل ☐ لامبال ☐
فوضوي ☐ غير منظم ☐

المضمون النظري للمادة:

مضمون غير ملخّص ☐ صعوبة المضمون ☐ بعده عن الواقع ☐
غياب النصوص التوضيحية ☐ غياب الصور ☐ صعوبة اللغة المعتمدة ☐

طرائق تدريس المادة:

غياب النقاش الصفي ☐ غياب الحوار وطرح الأسئلة ☐
التلقين ☐ الشرح والإلقاء النظري ☐

موضوعاتها بعيدة عن واقع المتعلم المعيش:

انفتاح على الاخر ☐ التعايش ☐ المساواة بين الجنسين ☐ الحوار وقبول الاخر ☐
التعصب ☐ الطائفية ☐ التمييز بين الجنسين ☐ العنف ☐

تطرقها لمحرمات المقدسات والأديان:

مسألة وجود الله ☐ خلود النفس ☐ وجود الأنبياء ☐ مفهوم خلق الإنسان ☐
مسألة خلق العالم ☐ المعجزات ☐ الثواب والعقاب ☐ الشعائروالطقوس الدينية ☐

اللغة المستخدمة في عرض مضمون المادة:

صعبة ومعقّدة ☐ فصحى ☐ مرتبطة بمفاهيم المادة ☐ بعيدة عن مفاهيم المادة ☐
عامية ☐ فصحى وعامية ☐ مطعمة بكفايات المادة ☐ خالية من كفايات المادة ☐

الاختبارات المُعتمدة لتقييم مضمون المادة:

تسميع شفهي مبني على الحفظ ☐ تسميع شفهي مبني على التحليل ☐
تسميع خطي مبني على الحفظ ☐ تسميع خطي مبني على التحليل ☐
تسميع خطي غير مُعلن ☐ تسميع خطي مُعلن ☐
تسميع للكفايات غير مُعلن ☐ اختبار فصلي معلن قائم على الحفظ والتحليل ☐

8- هل ساعدت طريقة المعلم في شرح المضمون وتقديم كفايات المادة (الموضوعة،المفهمة، الأشكلة، الحجاج، التوليفة) على استيعابك؟

نعم ☐ كلا ☐ غير ذلك، حدّد: ____________________

9- هل سهّلت طريقة المعلم في شرح المضمون وتقديم كفايات المادة (الموضوعة،المفهمة، الأشكلة، الحجاج، التوليفة) عملية تحضيرك لاختبارات السعي الشهرية وامتحان آخر السنة في المادة؟

نعم ☐ كلا ☐ غير ذلك، حدِّد ____________________

10- هل استطعت أن تخرج بتعريف لكفايات المادة (الموضوعة،المفهمة، الأشكلة، الحجاج، التوليفة) أو أي من هذه الكفايات، انطلاقاً مما تعلّمته وتدرّبت عليه في الصف.

نعم ☐ كلا ☐

في حال " **نعم** " اعرض تعريفاً لكل أو أي من الكفايات التالية:

الموضوعة..
....
....

المفهمة..
....
....

الأشكلة..
....
....

الحجاج..
....
....

التوليفة..
....
....

11- ضع علامة √ أمام أهداف مادّة الفلسفة التي ترى أنها تحقّقت من طريقة المعلم في شرح المضمون وتقديم كفايات المادة (الموضوعة،المفهمة، الأشكلة، الحجاج، التوليفة) خلال الفترة الممتدّة من بداية التدريب على الكفايات حتى آخر السنة.

- قدرتك على التمييز بين أسلوب التعبير الفلسفي وأساليب التعبير في المواد الأدبية الأخرى ☐

- اكتسابك تفكيرا شموليا معمقا لمواجهة مشكلات الحياة كافة ☐
- استخدامك العقل في تفسير شؤون الحياة بطريقة إيجابية وواضحة ☐
- القدرة على استخدامك النقد(الشك المنهجي البناء) في الوصول إلى الحقائق وتجنب الأخطاء. ☐
- تحليل مواقف حياتك ومعرفة إيجابياتها وسلبياتها ☐
- الانتقال من التفكير الضيق المنغلق إلى التفكير المتحرر المنفتح في مواجهة المحرّمات والضوابط والعادات والتقاليد ☐
- اكتسابك للقيم الأخلاقية بالاحتكام إلى المنطق العقلي بدلاً من الاحتكام إلى عقائد وموروثات سابقة ☐
- إغناء آرائك الخاصة فيما يتعلق بحقول المعرفة والعلم من جهة القبول أو من جهة النقد وإعادة النظر ☐
- قدرتك على ممارسة السؤال الفلسفي بطريقة خلاقة مبدعة ☐
- تطوير تفكيرك النقدي والموضوعي في مقاربة قضايا حياتك ☐

12- حدّد الفترة التي تعتبر أنّه تحقّقت خلالها كفايات مادة الفلسفة وأهدافها:

منذ بداية السنة حتى نصف السنة ☐
منذ نصف السنة حتى اخر السنة ☐
بين بداية السنة وآخرها تدريجياً ☐
غير ذلك حدّد: ____________________

13- هل تؤيّد تعليم مادة الفلسفة ضمن مناهج مواد المرحلة الثانوية:

نعم ☐ كلا ☐ غير ذلك، حدّد: ____________________

14- حدّد أسباب تأييدك تعليم مادة الفلسفة ضمن مناهج مواد المرحلة الثانوية:

تحقّق للمتعلم تفكيراً منطقياً ☐ فرصة النجاح في اختبارات المادة ☐
تُكسب المتعلم حساً نقدياً ☐ اكتساب المقدرة على معالجة المشكلات المستعصية ☐
تساعد المتعلم على فهم نفسه والآخرين ☐ تساؤلاتها المثيرة للاهتمام حول القضايا كافة ☐

غيرذلك، حدّد:

____

15 - حدّد أسباب رفضك تعليم مادة الفلسفة ضمن مناهج مواد المرحلة الثانوية:

لا تحقّق للمتعلم تفكيراً منطقياً ☐ لا تساعد المتعلم على فهم نفسه والآخرين كذلك ☐
لا تُكسب المتعلم حساً نقدياً ☐ لا تُكسب المقدرة على معالجة المشكلات المستعصية ☐
صعوبة النجاح في اختبارات المادة ☐ بُعدها عن واقع التلميذ المعيش ☐

غيرذلك، حدّد: ____________________

ملحق رقم(2) نموذج عن اختبارات التدرّب على الكفايات[47]

وزارة التربية والتعليم العالي **التاريخ: 21 /11/ 2015**

ثانوية الشهيد رفيق الحريري الرسمية كفايات السعي الأول

دوحة عرمون- جبل لبنان **05\806782** المادة: الفلسفة والحضارات

المدة: حصة واحدة الأستاذ: جورج اللحام

الصف الثّاني الثانوي

(فرع العلوم A, B)

تحليل نص:

"إن العامل الاقتصادي هو المؤثّر والموجّه للأحداث ومنها التحضّر، فكل العلاقات الاجتماعية والتشريعات والنظم والدين، كلّها تتأثر بالعامل الاقتصادي نشوءاً وتطوراً، وهو الباعث لكل مكوّنات المجتمع الفكرية والمادية وكل عامل آخر فهو ثانوي. وقد كتب ماركس عام 1964، رسالة تصوّر خلاصة فكره، وما توصّل إليه بشأن الإنسان وحريته واختياره لقوى الإنتاج فقال: "ما المجتمع أياً كان شكله؟ إنّه وليد النشاط المتبادل الذي يقوم به الناس". إن وسائل الإنتاج هي العامل المؤثر، وإليها تعود كافة التغيرات من اجتماعية وسياسية وتشريعية وفكرية، وفيها ينبغي البحث، لا في أدمغة البشر، ولا في تحسّن إدراك الإنسان للحق الأزلي وللعدل، بل في أساليب الإنتاج والتبادل الذي نبحث عنه في اقتصاديات كل عصر لا في فلسفته".

"ماركس"

كفاية الموضوعة(علامتان)

1- اذكر المفهوم الأساسي الذي يضع النص في إطاره العام(علامة)

2- استنتج المفهوم الأساسي الذي يضع النص في إطاره الخاص(علامة)

كفاية المفهمة(5علامات)

1- استخرج الكلمات و/ أو المفاهيم المفاتيح من هذا النص(علامة).

2- صنّف الكلمات أو المفاهيم وفقاً للمعاني المختلفة للمفهوم(علامتان).

3- وضّح دلالة المفهوم الذي يربط بين المعاني المختلفة له(علامتان)

كفاية صياغة اشكالية(6علامات)

1- حدّد الأطروحة أو الفكرة الرئيسية التي يدافع عنها صاحب النص(علامة).

2- انقض أطروحة النص بأطروحات أخرى مغايرة/ مخالفة لها.(علامتان)

3- صغ إشكالية النص انطلاقاً من الإجابة(الفكرة) المطروحة في النص والإجابات(الأفكار) المفترضة المغايرة.(3 علامات)

<u>كفاية بناء الحُجاج(5 علامات)</u>

1- صنّف الحجج التي ساقها صاحب النص لدعم أطروحته(فكرته)(علامتان)

2- ادحض الحجج الداعمة لأطروحة النص بحجج مغايرة/ مخالفة.(3 علامات)

<u>كفاية التوليفة (علامتان)</u>

1- اجمع أطروحة النص مع الأطروحات المغايرة في فقرة واحدة(علامة).

2 - اقترح حلاً تتجاوز به أطروحة النص والأطروحات المخالفة(علامة).

ملحق رقم(3) نموذج عن اختبارات الموضوع التقليدي واختبارات السعي والفصلي المُعلن أو غير المُعلن

نموذج عن اختبار تقليدي غير مُعلن[48]

وزارة التربية والتعليم العالي **التاريخ: 27 /10/ 2015**
ثانوية الشهيد رفيق الحريري الرسمية **الاختبار الأول(تقليدي غير معلن)**
دوحة عرمون- جبل لبنان **05\806782** **المادة: الفلسفة والحضارات**
المدة: حصتان **الاستاذ: جورج اللحام**

الصف الثّاني الثانوي
(فرع العلوم A, B)

القسم الأوّل: اكتساب المفاهيم والمبادئ والنظريات (المجموع 10علامات)

1- عرّف ما يلي: الحضارة من حيث اللغة- الثقافة لغوياً(علامتان).
2- أشر إلى الخصائص المشتركة بين الحضارة والثقافة(علامتان)
3- اختر الإجابة الصحيحة:(علامة)
الحضارة بحسب ابن خلدون هي:

- مجموع الإنتاج المادي والروحي والعلمي والتقني.
- التفنن في الترف وإحكام الصنائع المستعملة في وجوهه ومذاهبه.
- كل أشكال التمدن والتمدن أنسنة لما هو متوحش وبرّي.

4- بيّن أوجه الاختلاف والتشابه بين الحضارة والثقافة(5علامات)

القسم الثاني: تحليل نص: (المجموع 20علامة)

"الحضارة هي استمرار للحياة الحيوانية ذات البعد الواحد، التبادل المادي بين الإنسان والطبيعة. هذا الجانب من الحياة، يختلف عن الحيوان فقط في الدرجة والمستوى والتنظيم. هنا لا نرى إنساناً مرتبكاً في مشاكله الدينية أو مشكلة "هاملت" أو مشكلة "الإخوة كرامازوف"، إنما هو عضو المجتمع الغُفل، ووظيفته أن يتعامل مع سلع الطبيعة ويغيّر العالم بعمله وفقاً لاحتياجاته".

"بيغوفتش"

عالج النص مراعياً ما يلي:

أ- مقدمة:

- اكتب مقدمة تمهّد للموضوع المطروح(2 ع)

الإشكالية:

- صغ إشكالية مناسبة للنص (2ع)

الشرح:

- اشرح أفكار النص من خلال النظرية التي يتناولها النص(5ع)

ب- مناقشة:

- ناقش أفكار النص من خلال عرض نظريات أخرى(7ع)

ج- أبد رأيك في مسألة العلاقة بين الحضارة والثقافة؟ علّل ما تذهب (4 علامات).

نموذج عن اختبار تقليدي مُعلن*

وزارة التربية والتعليم العالي **التاريخ: 29 /10/ 2015**
ثانوية الشهيد رفيق الحريري الرسمية **الاختبار الأول(تقليدي معلن)**
دوحة عرمون- جبل لبنان **05\806782** **المادة: الفلسفة والحضارات**
المدة: حصتان **الأستاذ: جورج اللحام**

الصف الثّاني الثانوي
(فرع العلوم A, B)

القسم الأوّل: اكتساب المفاهيم والمبادئ والنظريات (المجموع 10علامات)

1- حدّد تاريخ نشأة الحضارة(علامة)
2- حدّد موقع نشأة الحضارة(علامة)
3- اشرح بما لا يزيد على خمسة أسطر كيف بدأت الحضارة(علامتان)
4- قارن بين الحضارة والثقافة على المستويين المادي والروحي(3 علامات)

5- اذكر سمات إنسان ما قبل التاريخ على مستوى الاسرة والقبيلة والزواج(3علامات)

القسم الثاني: تحليل نص: (المجموع 20علامة)

" الحضارة هي نظام اجتماعي يُعين الإنسان على الزيادة من إنتاجه الثقافي، وتتألف الحضارة من عناصر أربعة: الموارد الاقتصادية، والنظم السياسية، والتقاليد الخلقية، ومتابعة العلوم والفنون. وترتكز الحضارة على البحث العلمي والفني التشكيلي بالدرجة الأولى، فالجانب العلمي يتمثل في الابتكارات التكنولوجية وعلم الاجتماع... أما الجانب التشكيلي فهو يتمثل في الفنون المعمارية والمنحوتات وبعض الفنون التي تساهم في الرقي".

ويكيبيديا

أ- اشرح الأفكار الواردة في النص مبيناً إشكاليته(9علامات).
ب- ناقش ما ورد في النص مظهراً أوجه الاختلاف بين الحضارة والثقافة(7علامات).
ج- هل ترى أن الحضارة سابقة على الثقافة؟ علّل ما تذهب إليه(4 علامات).

نموذج عن اختبارات الموضوع(السعي والفصلي) غير المُعلن[49]

وزارة التربية والتعليم العالي — **التاريخ: 15/ 3/ 2016**
ثانوية الشهيد رفيق الحريري الرسمية — **اختبار غير معلن للسعي الثالث**
دوحة عرمون- جبل لبنان 05\806782 — **المادة: الفلسفة والحضارات**
المدة: حصتان — **الأستاذ: جورج اللحام**

الصف الثّاني الثانوي (فرع العلوم A, B)

القسم الأوّل: اكتساب المفاهيم والمبادئ والنظريات (المجموع 10علامات)

1- عرّف ما يلي: الفلسفة(لغوياً)- العلم". (علامتان)
2- عدّد المراحل والخطوات التي يسلكها العالم ليبلغ النتائج العلمية(علامتان)
3- ميّز بين السؤال الفلسفي والسؤال العلمي(علامتان)
4- قارن بين الفلسفة والعلم على مستوى المموضوع والمنهج(علامتان)
5- أكمل العبارات التالية:(علامتان)

- نتائج الفلسفة تعميمات ووجهات نظر، أما نتائج العلم فهي...........................
- السؤال يبدأ في الفلسفة وينتهي في...
- أفضل أنواع الترجمة هي...
- الخليفة الذي شجّع على طلب الفلسفة والعلوم هو......................................

القسم الثاني: تحليل نص: (المجموع 20 علامة)

..." وهناك حاجة أخرى بدأت تظهر في العصر العباسي وهي الانفتاح على مواطني الدولة المختلفين في العقيدة من خلال مجالس المناظرات والجدل حيث رأى بعض الخلفاء الحاجة إلى ترجمة بعض كتب الفلسفة اليونانية لصقل قدراتهم بفن المناظرة والمجادلة والحوار. وقد بدأ ذلك يظهر في عهد الخليفة المهدي (158-169هـ/754-775م) ومن هذه الكتب كتاب المقولات لأرسطو وعلى ما يبدو أن المهدي اهتم اهتماما خاصا بهذا الأمر فقد قرأ هذا الكتاب ودخل في حوار مع بعض رجال الدين المسيحي من باب الدفاع عن الإسلام ومعرفة عقيدة وفكر الآخر الذي يعيش في كنف الدولة وينتمي بالمواطنة إليها. فقد دخل في حوار مع هؤلاء مستخدما أدوات وفن الحوار التي تعلمها من كتاب المقولات لأرسطو، وبعيدا عن مادة الحوار فإن اللافت للنظر أن المهدي تعامل مع الآخر في الدولة على مبدأ الحوار والتواصل على اعتبار أنهم مواطني الدولة وإن اختلفوا في الدين، فكان مثالا رائعا على التواصل مع الآخر الذي يعيش في كنف الدولة ويشكل جزءا لا يتجزأ منها وإن اختلف في العقيدة" .

"غوتاس- الفكر اليوناني"

عالج النص مراعياً ما يلي:

أ- العرض والتحليل:

اكتب مقدمة تراعي فيها عناصر كفاية الموضوعة:- اذكر الإطار العام للنص (1) -
- استنتج الإطارالخاص للنص (1)
- صغ إشكالية تراعي فيها عناصر كفاية الأشكلة: - حدّد أطروحة النص (0.5)
- انقض بأطروحة مغايرة (1)
- صل بين الأسئلة (0.5)
- حلّل النص مراعياً عناصر كفايتي المفهمة والحجاج:- حدّد أطروحة النص/الطرح (0.5)
- اشرح أطروحة النص/ الطرح (1)
- حلّل مفاهيم النص (1.5)
- استخرج حجج النص (1)
- بيّن/ نوّع حجج النص وانسجامها (1)

ب- المناقشة:

- ناقش النص مراعياً عناصر كفايتي المفهمة والحجاج المرتبطة بالأطروحة النقيضة:
- حدّد الفكرة النقيضة (1)
- اشرح الفكرة النقيضة (1)

- اعرض الحجج النقيضة (2)
- نظّم الحجج النقيضة وانسجامها (2)

التوليفة: اقترح حلاً تراعي فيه ما يلي:

- اجمع بين أطروحة النص والأطروحة النقيضة (0.5)
- عدّل المطروح بفكرة جديدة (0.5)

ج- إبداء الرأي:

- برأيك، هل يحتاج الفكر العربي والإسلامي إلى الفلسفة، لاعتماد الحوار مع الآخر؟
- برّر رأيك بحجج داعمة (1)
- قيّم الحجج وانسجامها (1)

ملاحظة: تحتسب علامتان على : - ترابط الأفكار وحسن اللغة (1)

- **ترابط منطقي وإبداع** (1)

نموذج عن اختبارات الموضوع (السعي والفصلي) المُعلن 50

وزارة التربية والتعليم العالي **التاريخ:** 2016 /5 /5

ثانوية الشهيد رفيق الحريري الرسمية **اختبار معلن للسعي الرابع**

دوحة عرمون- جبل لبنان **05\806782** **المادة: الفلسفة والحضارات**

المدة: حصتان **الأستاذ: جورج اللحام**

الصف الثّاني الثانوي(فرع العلوم A, B)

القسم الأوّل: اكتساب المفاهيم والمبادئ والنظريات (المجموع 10علامات).

1- عرّف : علم التأريخ- علم العمران(الاجتماع)- العمران البدوي- العمران الحضري(علامتان).

2- سمّ العلم الذي أسسّه ابن خلدون(علامة)

3- بيّن أهمية علم العمران(الاجتماع) عند ابن خلدون(علامة).

4- ميّز بين الاجتماع الإنساني والاجتماع عند الحيوان بحسب ابن خلدون(علامتان).

5- سمّ مؤسّس علم الاجتماع الحديث(علامة)

6- وضّح الهدف من جعل علم التأريخ خبراً علمياً(علامة).

7- حدّد علاقة التأريخ بعلم العمران(علامة).

8- أشر إلى دور علم العمران في التأريخ(علامة)

القسم الثاني: تحليل نص: (المجموع 20 علامة)

" في كتاب العبر، يرى المؤرخ ابن خلدون: "أن التاريخ ينتقل في عملية معقدة من مجتمع إلى مجتمع ومن عصر إلى عصر ومن مرحلة إلى مرحلة، في تسلسل ديناميكي تحترم فيه قواعد البناء الروائي الخبري، التاريخ محل اهتمام، يطمح إليه، الملوك، والجمهور والعلماء والجهال وأصحاب الاختصاص وغير المختصين، إذ هو ملكية جماعية وذاكرة إنسانية غير محجور عليها، وإن كان الحجر قد تم عندما كتب التاريخ تقربا وخدمة لأولي الأمر وأصحاب القرار أو حينما كان ينظر إليه باعتباره قصة أحداث ماضية رائعة وغريبة تدخل بتشابكها في مخيلات الناس، كأيام الحروب، وعهود الملوك، قصص زينت بالخطاب الوعظي والأمثال الشعبية لتسلية العامة والخاصة. من هذا المنطلق صوّر التاريخ كعملية حكائية ذات قيمة قصصية للفرجة وهو في نظر ابن خلدون أكثر الأخطاء الشائعة لدى المؤرخين الأوائل.
في طبيعة العمران، يرى ابن خلدون أن هناك أسبابا تدفع إلى التحريف أو الخطأ لدى جمهور المؤرخين لضعف حسهم النقدي وغياب قواعد التمحيص في الخبر الروائي"

" مقدمة ابن خلدون"

أ- اشرح الأفكار الواردة في النص مبيناً إشكاليته(9علامات).

ب- ناقش ما ورد في النص مظهراً أهمية علم العمران وضرورته لكل من أراد التأليف في التأريخ(7علامات).

ج- جعل "ابن خلدون" من علم التأريخ خبراً علمياً موضوعياً. أبد رأيك معلّلاً.(4 علامات)

ملحق رقم(4) نموذج عن جداول التقويم الاستعلامي لاختبارات التدرب على الكفايات

جدول اختبار علامات الكفايات للسعي الأول العينة التجريبية 2015-2016

كفاية التوليف		كفاية الحجاج		كفاية الإشكالية			كفاية المفهمة			كفاية الموضوعة			مجموع العلامة/20	أسماء المتعلمين
س2	س1	س2	س1	س3	س2	س1	س3	س2	س1	س2	س1	الأسئلة		
1	1	3	2	2	2	1	2	2	1	1	1	العلامة		
½	½	2	1	2	1	½	1	1	½	½	½	علامة النجاح		
0	0.5	1	0.5	0.5	1	0.5	0.5	1	0.5	0	1		7	
0	0.5	1	1	1.5	1	0.5	1	1	0.5	0	1		9	
0.5	0.5	1	1	1.5	1	0.5	1.5	1.5	0.5	0.5	1		11	
0	1	1	0.5	1.5	1	0.5	1	1	0.5	1	1		10	
0	0.5	1	1	1.5	1	0.5	1	1	0.5	0	1		9	
0.25	0.5	0.5	1	1.5	0.5	0.25	1	0.5	1	0.5	0		7.5	
0	0.5	0	1	1	1	0	1	1	0.5	0.5	1		7.5	
0	1	1	1	1.5	1.5	0.5	1	1	0.5	0	1		10	
0	1	1	1	1.5	1	0.5	1	1.5	0.5	1	1		11	
0.5	0.5	1	0.5	1.5	1	0.5	1	1	0.5	1	1		10	
0	0.5	0.5	0.5	1	0.5	0.5	0.25	0.5	0.5	0.25	1		6	
0.5	1	0.5	1	1.5	1	1	1	1.5	0.5	0.25	1		11	
0	0	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0	0.5	0.5	0	0.5		4	
0	0.25	0	0.5	1	1	0.5	1	1	0.25	0	1		6.5	
0	0	1	1	1.5	1	0.5	0.5	0.5	0.5	0	0.5		7	
0	0	0.5	0.5	1	0.5	0.5	1	1	0.5	0	1		6.5	
0	0	0.5	0.5	1	1	0.5	0.5	1	0.5	0	0		5.5	
0	0.5	0.5	0.25	1	0.5	0.25	0	1	0.5	0.5	1		6	
0	0.5	0	0.5	1.5	0.5	0.5	0.5	1	0.5	0	0.5		6	
0	1	0.5	0.5	1	1	0.5	1	1	0.5	0	1		8	
0	0.5	1	0.5	1	1	0.5	1.5	1.5	0.5	0.5	1		9.5	
0.25	0.25	1	0.5	1	1	0.5	0.5	1	0.5	0	1		7.5	
0	0	0	0.5	1	1	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	1		6	
													7.90	المعدل العام

جدول تقويم استعلامي لاختبار الكفايات للسعي الأول العينة التجريبية 2015-2016

أسماء المتعلمين		كفاية الموضوعة		كفاية المفهمة			كفاية الإشكالية			كفايةالحجاج		كفاية التوليفة	
	الأسئلة	س1	س2	س1	س2	س3	س1	س2	س3	س1	س2	س1	س2
	العلامة	1	1	1	2	2	1	2	3	2	3	1	1
	علامة النجاح	½	½	½	1	1	½	1	2	1	2	½	½
		+	-	+	+	-	+	+	-	-	-	+	-
		+	-	+	+	+	+	+	-	+	-	+	-
		+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+
		+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	-
		+	-	+	+	+	+	+	-	+	-	+	-
		-	+	+	-	+	-	-	-	+	-	+	-
		+	+	+	+	+	-	+	-	+	-	+	-
		+	-	+	+	+	+	+	-	+	-	+	-
		+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	-
		+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	+
		+	-	+	-	-	+	-	-	-	-	+	-
		+	-	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+
		+	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-
		+	-	-	+	+	+	+	-	-	-	-	-
		+	-	+	-	-	+	+	-	+	-	-	-
		+	-	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-
		-	-	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-
		+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	+	-
		+	-	+	+	-	+	-	-	-	-	+	-
		+	-	+	+	+	+	+	-	-	-	+	-
		+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	-
		+	-	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-
		+	+	+	-	-	+	+	-	-	-	-	-
المجموع		21	*9*	22	18	*14*	20	17	0	*9*	0	16	3

جدول تقويم استعلامي وسطي الكفايات للسعي الأول العينة التجريبية 2015-2016

أسماء المتعلمين	كفاية الموضوعة	كفاية المفهمة	كفاية الحجاج	المجموع
	س2	س3	س1	
	1	2	2	
	½	**1**	**1**	
	+	+	+	3
	+	+	+	3
	+	+	+	3
	+	+	+	3
	-	+	+	2
	+	+	-	2
	-	+	+	2
	-	+	+	2
	+	+	-	2
	-	+	+	2
	+	+	-	2
	-	+	-	1
	-	-	+	1
	-	+	-	1
	+	-	-	1
	-	+	-	1
	+	-	-	1
	-	-	-	0
	-	-	-	0
	-	-	-	0
	-	-	-	0
	-	-	-	0
	-	-	-	0
المجموع	*9*	*14*	*9*	*32*

الحد الوسطي:32/23= 1.39 .

ملحق رقم(5) نموذج عن جداول تقويم الموضوع الفلسفي المُعلن وغير المُعلن

جدول تفريغ علامات السعي الأول مُعلن 2015- 2016عرمون – علمي- تجريبية(A)

اسماء المتعلمين	مجموع علامات السعي أ/ الاختبار/30	(المجموع)	كفاية المفهمة			كفاية الأشكلة			كفاية الحجاج				الموضوعة	التوليفة	الترابط وابداع
			القسم الثاني	القسم الثاني ب	المجموع	القسم الثاني	القسم ب ج	المجموع	القسم الثاني	القسم الثاني ب	القسم الثاني ج	المجموع			
		العلامة القصوى			5			2				8	2	1	2
		علامة النجاح/20			2.5			1				4	1	0.5	1
	16.5	10			3			1.5				3.5	1.5	0	0.5
	20	12.5			3.5			1.5				5	1.5	0	1
	22	14.5			3.5			2				5.5	1.5	1	1
	15.5	8.5			2			1				4	1	0	0.5
	20.5	13			3			1.5				5.5	1.5	0.5	1
	18.5	12			3.5			1.5				5	1	0	1
	15.5	9.5			3			0				4	1.5	0.5	0.5
	19	11.5			2			1				6	1.5	0	1
	16	10.5			2.5			1				4.5	1	0.5	1
	19	12.5			3.5			1.5				4.5	1.5	0.5	1
	14.5	9.5			3			1.5				4	0.5	0	0.5
	18	12.5			3			2				5	1	0.5	1
	15	8.5			1.5			0				5	1	0	1
	15	9.5			3			1				3.5	1	0	1
	19	12			2			1.5				5.5	1.5	0.5	1
	15	9.5			1			1.5				5	1.5	0	0.5
	13.5	6.5			1			1				2.5	1.5	0	0.5
	15	8.5			2.5			0				4.5	0.5	0.5	0.5
	14	9			2			1				4	1	0	1
	20.5	13.5			3			1.5				6	1.5	0.5	1
	15	10.5			3			1				5	1	0	0.5
	16.5	9.5			3			1				4	1	0	0.5
	18	12			2.5			2				6	1	0	0.5
المعدل العام	17	10.67													

جدول تقويم استعلامي السعي الأول الـمُعلن 2015- 2016عرمون – علمي- تجريبية(A)

اسماء المتعلمين		كفاية المفهمة			كفاية الاشكلة		كفاية الحجاج		الموضوعة	التوثيقة	ترابط وابداع
		القسم الثاني أ	القسم الثاني ب	المجموع	القسم الثاني أ	القسم ب وج	القسم الثاني أ المجموع	القسم الثاني ب القسم الثاني ج المجموع			
	العلامة القصوى			5			2	8	2	1	2
	علامة النجاح/20			2.5			1	4	1	0.5	1
				+			+	-	+	-	-
				+			+	+	+	-	+
				+			+	+	+	+	+
				-			+	+	+	-	-
				+			+	+	+	+	+
				+			-	+	+	-	+
				+			+	+	+	+	-
				-			+	+	+	-	+
				+			+	+	+	+	+
				+			+	+	-	+	+
				+			+	+	+	-	-
				+			-	+	+	+	+
				-			+	+	+	-	+
				+			+	-	+	-	+
				-			+	+	+	+	+
				-			+	+	+	-	-
				-			+	-	+	-	-
				+			-	+	-	+	-
				-			+	+	+	-	+
				+			+	+	+	+	+
				+			+	+	+	-	-
				+			+	+	+	-	-
				+			+	+	+	-	-
المعدل العام				16			20	20	21	*9*	*13*

جدول تقويم استعلامي وسطي السعي الأول مُعلن 2015- 2016عرمون – علمي- تجريبية(A)

	التوليفة	الترابط	المجموع
	1	2	
	0.5	1	
	+	+	2
	+	+	2
	+	+	2
	+	+	2
	+	+	2
	+	+	2
	+	+	2
	-	+	1
	-	+	1
	+	-	1
	-	+	1
	-	+	1
	-	+	1
	+	-	1
	-	+	1
	-	-	0
	-	-	0
	-	-	0
	-	-	0
	-	-	0
	-	-	0
	-	-	0
	-	-	0
المحل العام	9	13	22

المعدل الوسطي: 22/23 = 0.95 .

جدول تفريغ علامات التجربة للاختبار التقليدي غير المُعلن2015- 2016عرمون – علمي- الضابطة(B)

اسماء المتعلمين	مجموع علامات السعي أو الاختبار/30	[illegible]	السؤال أ: مقدمة	الإشكالية	الشرح	السؤال ب: النقاش من خلال النظريات	السؤال ج: رأي خاص	الترابط
		العلامة القصوى	2	2	5	8	1	2
		علامة النجاح/20	1	1	2.5	4	0.5	1
	8	4	1	1	0.5	1	0	0.5
	3	0	0	0	0	0	0	0
	4	1	1	0	0	0	0	0
	8	3	1	0.5	1	0.5	0	0
	7	4	1	1	0	2	0	0
	8	3	0.5	1	0.5	1	0	0
	9	6	1	0.5	2	2	0	0.5
	8	5	1.5	1	0	2	0	0.5
	10	4	1	0.5	1	1.5	0	0
	9	3	0.5	1	0	1	0	0.5
	5	0	0	0	0	0	0	0
	4	2	1	1	0	0	0	0
	10	6	1	1	1.5	2	0	0.5
	9	5	0.5	1	1.5	1.5	0	0.5
	13	6	1.5	1	2	1	0	0.5
	7	2	0.5	0.5	1	0	0	0
	9	4	1	0	1	2	0	0
	8	3	0.5	1	1	0	0	0.5
	10	6	1	1	1.5	2	0	0.5
	10	5	1	0	2.5	1	0	0.5
	8	4	1	1	0	2	0	0
	5	3	0.5	1	1	0.5	0	0
	3	0	0	0	0	0	0	0
المعدل العام	7.6							

جدول نتائج التقويم الاستعلامي للاختبار التقليدي غير المُعلن 2015- 2016 عرمون – علمي- الضابطة (B)

اسماء المتعلمين	السؤال أ			السؤال ب	السؤال ج	الترابط والابداع
	مقدمة	الإشكالية	الشرح	النقاش+ توثيقة	راي خاص	
	2	2	5	8	1	2
	1	1	2.5	4	0.5	1
	+	+	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-
	+	-	-	-	-	-
	+	-	-	-	-	-
	+	+	-	-	-	-
	-	+	-	-	-	-
	+	-	-	-	-	-
	+	+	-	-	-	-
	+	-	-	-	-	-
	-	+	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-
	+	+	-	-	-	-
	+	+	-	-	-	-
	-	+	-	-	-	-
	+	+	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-
	+	-	-	-	-	-
	-	+	-	-	-	-
	+	+	-	-	-	-
	+	-	+	-	-	-
	+	+	-	-	-	-
	-	+	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-
المجموع	***14***	***13***	**1**	**0**	**0**	**0**

ملحق رقم(6) نموذج عن الحقيبة التدريبية

<u>الموضوع: الفلسفة والعلم</u>

أولاً: ماهية الفلسفة

- الوسائط التي تغطّي هذا الموضوع محمّلة على 18 شريحة Slides على الشكل التالي:

- الشريحة رقم 1 و2 : تتضمّن أسئلة حول مفهوم الفلسفة وصور ثابتة معبّرة **:** ماهيتها؟ كيف نعرّفها؟ هل هي قريبة منّا؟ هل نعيشها ؟ كيف تظهر لنا؟

- الشريحة رقم 3 **:** تضمّ نصوصاً تبيّن المعنى الاشتقاقي للكلمة والمعنى الاصطلاحي**.**

- الشريحة رقم 4 و5 **:** تتضمّن الشريحة رقم 4، عنوان الفيلم ونوعه، واالشريحة رقم 5، عرض الفيلم**.**

الفيلم: الكون بين الفلسفة والعلم**- مدّة الفيلم:** 8 د و13 ثانية **- لغة الفيلم:** إنكليزي (مترجم إلى العربية) **- طبيعة الفيلم:** وثائقي**.**

فكرة الفيلم: يبدأ الفيلم بأسئلة عن مفهوم "الآن" ومفهوم "الأبد" . ما مفهوم الآن إذا لم يوجد مفهوم للأبد؟ ما مفهوم العدالة إذا لم يوجد حكم؟ ما مفهوم الأفعال الخاطئة إذا لم يوجد عقاب؟ كيف يمكن أن يقال أنني موجود إذا لم يكن لي وجود قبل ميلادي وبعد موتي؟ لماذا أؤمن بالقيم؟ لماذا السعي إلى معرفة نفسي ومعرفة الكون إذا لم يوجد القضاء والقدر؟ **...**

يقدّم أستاذ العلوم الفيزيائية والفلسفية البروفسور إيستاتوس بوروديموس في معهد ماسا تشوتس في أثينا، محاضرة يتحدّث فيها عن مولد أرسطو وأهم إنجازاته خصوصاً في علم المنطق**.** حيث يرى أرسطو الحدود الفاصلة بين الفكر ومحتوى الفكر بين علم النفس وعلم المنطق**...** ويعلّم تلميذه الإسكندر الأكبر أن كل شيء في هذا العالم له ماهيته الخاصة، ويجب إدراكه، وأن السؤال عن ، هذا هو العالم؟ يختلف عن سؤال لماذا يوجد العالم؟ **...** وقد جعل ذلك علماء المستقبل يبحثون في الكون باستخدام منهج صحيح**.**

إنّ المعرفة الفلسفية هي التي تعتمد على البديهيات العقلية وعلى المعرفة الحدسية حيث يستطيع الإنسان أن يميز ويقيس ويعرف كيف يفرّق بين الجزء والكل**...** على الرغم من أن الكل لا يمكن إدراكه فالكل لانهائي غير قابل للقياس والملاحظة**.** والإنسان قادر على أن يحسب ويفترض ويتوصل إلى بعض النتائج غير المباشرة، إلا أنه غير قادر على إثبات تلك النتائج، وعند هذه النقطة تبدأ الفلسفة التي لا تبالي بالتفسير الظاهري للأشياء بل تقوم على اختراق محتواها وجوهرها**.** والله عند أرسطو هو المحرّك الذي لا يتحرّك لكنه في الوقت نفسه علة كل حركة**.** ويعطي البروفسور ايستاتوس مثال**:** الطفل وقطعة الشوكولاته**....** وقد حاول أينشتاين تفسير الكون على أساس علمي لكنه لم ينجح ومن الطبيعي ألا ينجح**.** وهنا ينطلق السؤال**:** هل يستطيع العقل البشري أن يستوعب القانون الكوني الذي ينظم الكل؟ ويحاول العلماء أن يبحثوا في أصل الكون عبر المختبرات والمراصد الفلكية من أجل التوصل إلى نتائج حاسمة، لكن الأمر مستحيل، والفلسفة تؤكد أنه لا سبيل إلى الإحاطة بكيفية وعمل ميكانيزم الكل، لأن الكل لانهائي**.**

- الشريحة رقم 6**:** تتضمّن أسئلة موجّهة على الشرائح السابقة وعلى الفيلم، لحث المتعلمين على استخراج واستقراء الأفكار التي تحملها الوسائط المتنوعة التي تحملها تلك الشرائح، ثم مناقشتها وتدوينها بعد تصحيحها من جانب المعلم لكي يتم اعتمادها كمضمون نظري إلى جانب المقرر الرسمي**.** كما تحتوي الشريحة على صورة لأرسطو يظهر فيها أمام تلاميذه رافعاً يده إلى الأعلى واليد الأخرى إلى الأسفل**.**

- الشريحة رقم 7**:** تحتوي على فيلم لفيلسوف القرن العشرين برتراند راسل**.**

الفيلم: ماهية الفلسفة**- مدة الفيلم:** 4 د و29 ثانية **- لغة الفيلم:** إنكليزي (مترجم إلى العربية) **- طبيعة الفيلم:** تسجيلي من نوع المقابلة**.**

فكرة الفيلم: يبدأ الفيلم بحوار يجريه مقدّم الحلقة التسجيلية مع الفيلسوف الإنكليزي المعاصر برتراند راسل حول ماهية الفلسفة؟ فيجيب الفيلسوف عن هذا السؤال**:** "حسناً هذا هو المثير للجدل، حيث لا أعتقد بوجود فيلسوفين يتفقان على إجابة واحدة عن هذا السؤال**.** يقول راسل**:** الفلسفة من وجهة نظري هي فرضيات تبدأ من أمور لا يمكن الحسم فيها بطريقة نهائية من الناحية المعرفية**.** ثم يتابع ويسأل المحاور الفيلسوف راسل**:** ما الفرق بين الفلسفة والعلم؟ فيجيب الفيلسوف أن الجواب يتلخص في عبارة أن "العلم هو ما نعلم والفلسفة هي ما لا نعلم" لهذا السبب تمرّ الأسئلة باستمرار من الفلسفة إلى العلم مع تطور العلم**.** إذاً يجيب المحاور أنه حين نتحقق من الشيء ونكتشفه لا يبقى فلسفة ويتحول إلى علم؟ يجيب راسل ب "نعم" ويتابع كل أنواع الأسئلة التي كانت تُعتبر أسئلة فلسفية تحولت إلى أسئلة علمية حين أُثبتت في العلم**.** ثم يسأل المحاور**:** ما فائدة الفلسفة؟ يجيب الفيلسوف أن للفلسفة فائدتين تقريباً**.** إحداهما الإبقاء على التكهنات المتعلقة بالمسائل التي لا يستطيع العلم الآن أن يتطرق إليها، حيث إن المعرفة العلمية تغطي قسماً صغيراً من المسائل التي يهتم لها الجنس البشري**.** ولا يجب أن يقتصر خيال الإنسان على ما هو أمامه مباشرة بل يجب توسيعه، ومن فوائد الفلسفة توسيع نظرة الناس عن العالم إلى مستوى الافتراض**.**

هناك فائدة أخرى للفلسفة وهي بذات الأهمية يضيف الفيلسوف راسل**.** وهي أن يعرف الناس أنه حتى في الأمور التي نعلمها هناك أشياء لا نعلمها وهذا ما يجعلنا متواضعين وواعين أمام حقائق لا تزال مجهولة لدينا**.** ثم يوجّه المحاور سؤالاً إلى الفيلسوف**:** ماذا تقول لجيل أحفادنا الذين سيشاهدون هذا الفيلم فيما بعد؟ يجيب راسل**:** أودّ قول شيئين**:** أحدهما فكري والآخر أخلاقي**.** الفكري هو أنه عند دراستكم لأي مسألة أو

تفكيركم في أي معرفة فلسفية اسألوا أنفسكم فقط، ما هي الأدلة؟ ما هي الحقيقة التي تكشفها الأدلة؟ لا تترك تمنياتك واعتقاداتك تشتت انتباهك. انظر فقط إلى ما تقوله الأدلة (الحقائق) هذا هو الشيء الفكري. أما الشيء الأخلاقي الذي سأقوله فهو بسيط جداً. الحب حكمة والكره حمق في هذا العالم الذي يقترب شيئا فشيئا نحو تحقيق التواصل بين الجميع. ويجب علينا أن نتعلم نتحمل بعضنا ونتقبل حقيقة أن بعض الناس يقولون أشياء لا نحبها أو نريدها. ولقد فضلنا العيش معاً على الموت معاً. ويجب أن نتعلم معنى كلمة الإحسان والتسامح التي هي ضرورية بكل ما في الكلمة من معنى لاستمرار الحياة البشرية على هذا الكوكب.

- الشريحة رقم 8: تتضمّن أسئلة موجّهة تستثير ذهن المتعلمين حول ما شاهدوه في الفيلم السابق. كما تضمّ صورة لأرسطو عليها قول مأثور يقول فيها: "لقد علمتني الفلسفة أن أفعل دون أوامر ما يفعله الآخرون خوفاً من القانون".

- الشرائح رقم: 9 و10 و11 : تحتوي على صور ثابتة ونصوص وأسئلة، ففي الشريحة 9 سؤال عن خصوصية الفلسفة مع صورة من وحي الفكرة. أما في الشريحة 10، فيوجد نص عن خصوصية الفلسفة من حيث إنها بحث عن الحقيقة وتفكير دائم في معارفنا ومشاعرنا وكل مستجدات حياتنا كما يتسع التفكير الفلسفي مع تطور العلوم ليشمل كل العلم ومناهجه وتطبيقاته والمشاكل الأخلاقية المتولدة عنه. كما تضم الشريحة صورة ثابتة من وحي النص. وفي الشريحة رقم 11 نعرض لمشاكل الوجود بعامة التي يتصدى لها التفكير الفلسفي وأسئلة إشكالية تثير المعرفة في النفس، من مثل من أين أتينا؟ لماذا الوجود وليس العدم؟ هل الإنسان مسير أم مخيّر؟ مع صورة ثابتة لأحد الفلاسفة توحي بالتأمل والتفكر.

- الشرائح 12 و13 و14 : تحتوي هذه الشرائح على بعض تعريفات الفلاسفة للفلسفة ومنهم سقراط الذي عرف الفلسفة بالبحث عن السعادة في الإنسان...، مع صورة ثابتة من وحي الفكرة. وفي الشريحة 13 تعريف لأفلاطون الذي يعرف الفيلسوف بأنه الذي يضع العالم في تساؤل... مع صورة ثابتة له معبرة عن هذا التعريف، أما الشريحة 14 فتعرض تعريف لكانط من حيث إننا لا يمكننا تعلم الفلسفة إنما يمكننا تعلم التفلسف...، وآخر لنيتشه الذي يعرّف الفيلسوف بأنه سيد نفسه ومصيره. كما يضم صورة ثابتة توحي بالنصوص المكتوبة.

- الشرائحتان 15 و16 : تضمان نصوصاً حول أهمية الفلسفة في عصرنا الحالي، أولاً من حيث شمولية التفكير لأن الفيلسوف هو الذي يخاطب في نظريته عقول البشر جميعاً... وثانياً الالتزام لجهة أن الفلسفة يجب أن تقدّم الحلول لكل المشكلات التي تواجه الإنسانية...

- الشريحتان 17 و18 : تضمان أسئلة موجّهة على الشرائح السابقة لحث المتعلمين واستثارة أذهانهم لاستخراج واستقراء الافكار التي تعرضها الوسائط المتنوعة المحمولة على تلك الشرائح، ثم مناقشتها وتدوينها بعد تصحيحها من جانب المعلم كي يتم اعتمادها كمضمون نظري إلى جانب المقرر الرسمي. كما تضم الشريحتان مجموعة صور معبرة عن تلك الأفكار.

ثانياً: العلم

- الوسائط التي تغطّي هذا الموضوع محمّلة على 11 شريحة Slides على الشكل التالي:

- الشريحتان 1 و2 : تضمّ الشريحة رقم 1 عنوان الموضوع على شكل طرح سؤال: ما هو العلم؟ بينما تضم الشريحة رقم 2 نصوصا حول التعريف اللغوي للعلم... وعرضا لخصائص المعرفة العلمية والمنهج العلمي... كما تضمّ صورا ثابتة من وحي الأفكار المعروضة.

- الشريحتان 3 و4 : تضمان عنوان الفيلم وفي الشريحة 4 عرض الفيلم.

الفيلم: العلم والمعرفة العلمية - **مدة الفيلم :** 3 د و30 ثانية - **لغة الفيلم:** إنكليزي (نصوص مكتوبة بالعربية) - **طبيعة الفيلم:** Maker تصويري تسجيلي مع نصوص وموسيقى.

فكرة الفيلم: يعرض هذا الفيلم مشاهد لنصوص تدور حول ما هو العلم؟ وما هي الطريقة العلمية في التفكير؟... ثم يظهر التعريف اللغوي والحرفي للعلم والتعريف الاصطلاحي ... ويعرض لأنواع المعرفة التي يبحث عنها الإنسان فيصنفها ضمن ثلاثة مساع: البحث عن الحقيقة، البحث عن الخير، البحث عن الجمال... ثم يعرض جدولاً يبيّن فيه المجال الفلسفي والعلمي الذي يقابل كل مسعى من هذه المساعي الثلاثة: مسعى الحقيقة يقابله في الفلسفة الميتافيزيقا وفي المجال العلمي علوم الطبيعة، مسعى الخير، يقابله في المجال الفلسفي الأخلاقيات وفي المجال العلمي العلوم الاجتماعية، ومسعى الجمال، يقابله في الفلسفة الجماليات وفي المجال العلمي الفنون... ثم يعرض لخصائص المعرفة العلمية من خلال ثلاث خطوات: طرح تساؤل مبني على ملاحظات أو مشاهدات، وضع فرضية محددة ... اختبار الفرضية عن طريق تجربتها... ويعرض لمميزات المنهجية العلمية من حيث تكرارها واختبارها مرات ومرات. ثم يبين الفيلم للشروط والصفات الواجب توفرها في من يستخدم الطريقة العلمية كالفضول العلمي، والحياد المعرفي، والنقد البناء... ثم يعرض لأهم الشخصيات العلمية مثل غاليلي وابن الهيثم اللذين يعتبران أول من استخدم الطريقة العلمية... وأخيراً يعرض الفيلم للفائدة من العلم ويبيّن أن الفائدة الأساسية للعلم هي المساهمة في تطوير وتقدم المجتمع وتأتي هذه الفائدة بصورة مباشرة وغير مباشرة...

- الشريحة رقم 5: تتضمّن أسئلة موجّهة على الشرائح السابقة من أجل استثارة أذهان المتعلمين والوصول إلى استقراء الأفكار المعروضة في الوسائط السابقة وتدوينها بعد تصحيحها من جانب المعلم. كما تحتوي على صور ثابتة معبّرة عن العلم وتطبيقاته التقنية...

- الشريحة رقم 6: تحمل هذه الشريحة مقطعاً صوتياً(أوديو) مدته 4 د و19 ثانية. يظهر الأوديو من خلال أستاذ يقوم بتقديم شرح درس لطلابه عن معنى العلم وأخلاقيات العالم، فيبدأ بشرح معنى العلم في اللغة والاصطلاح ... ثم يتناول العلم من حيث وظيفته على مستوى الموضوعات والمنهج أو الطريقة وتطبيقات العلم وممارسته... ويوضح المعلم لطلابه أن هدف العلم هو التحكم والسيطرة على كل ما يحيط بالإنسان من أجل التغلب على ظواهر الطبيعة زلازل براكين وكوارث... وفي العلم جانبان: جانب نظري وجانب تجريبي، وعلى هذا الأساس ينقسم العلماء إلى فريقين؛ علماء متخصّصين بالنظريات العلمية مثل اينشتاين ونيوتن وعلماء متخصصين بالتطبيقات العملية... كذلك يوضح المعلم لطلابه في هذا الأوديو أخلاقيات العالم لجهة الأمانة العلمية والفضول العلمي والحياد والدقة والروح النقدية والخيال...

- الشريحة رقم 7: تحمل أسئلة موجهة على الأوديو من أجل حث المتعلمين على استخراج الأفكار وتدوينها كما تحمل صورة ثابتة تعكس التطور العلمي.

- الشريحة رقم 8: تتضمن نصوصا مكتوبة تتحدث عن المنهج العلمي وأهم خطواته من ملاحظة وفرضية وتجريب...

- الشريحتان رقم 9 و10: تحملان موضوع الغاية من العلم كما تتضمنان صوراً ثابتة تظهر إنجازات العلوم وحاجة الإنسان إليها وأهميتها...

- الشريحة رقم 11: تحمل أسئلة موجهة على الشرائح 8،9،10 من أجل حث المتعلمين واستخراج الأفكار وتدوينها من أجل اعتمادها فيما بعد إلى جانب المقرر الرسمي.

Notes

[←1]

محاورة فيدون: هي مؤلف لأفلاطون (427 - 347 ق.م) جاء بأسلوب محاورة وهي واحدة من المحاورات الثلاث المخصّصة للدفاع عن سقراط إلى جانب محاورتي الدفاع وأقريطون. وتتميّز محاورة = = فيدون عن هاتين المحاورتين بمستوى عال على صعيد الأسلوب التي كتبت به، والإشكالات التي أثارتها، والقضايا التي عالجتها، والآفاق التي فتحتها مما يجعلها صعبة القراءة.

[←2]

الجمهورية: مؤلّف لأفلاطون (427 – 347 ق.م)، وهو عبارة عن محاورة أو حوار سقراطي ألفه أفلاطون سنة 380 ق.م. يعرض فيه تعريف العدالة والنظام وطبيعة الحكم في الدولة أو المدينة الفاضلة. والدولة المثالية من وجهة نظر أفلاطون مكوّنة من ثلاث طبقات: طبقة الحرفيين والتجار، طبقة الجنود، وطبقة الملوك والفلاسفة. الحكم في الدولة الفاضلة يجب أن يكون للفلاسفة بحسب أفلاطون بما يمتلكون من معرفة المثل. وهكذا يتم اختيار الأشخاص الأفضل بعد إخضاعهم لعملية تربوية ليكونوا حكاما في الدولة.

[←3]

محاورة بارمنيدس: مؤلّف لأفلاطون (427 – 347 ق.م) وهو عبارة محاورة تبدأ كنقد لنظرية المثل عند أفلاطون، والمحاورة مثيرة في الغموض والالتباس حيث تركّز على صيرورة الاختلاف للشيء الواحد. نقل حبيب الشاروني الكتاب إلى العربية عن النص الفرنسي لأوجس دييس الذي حقق النص بدوره عن اليونانية ونقله إلى الفرنسية حيث نشرته مؤسسة جيوم بوديه عام 1923 م ضمن مؤلفات أفلاطون الكاملة.

[←4]

محاورة فايدرس: مؤلف لأفلاطون (427 – 347 ق.م)، يظهر فيه أفلاطون الفيلسوف عدو الشعر وناقد هوميروس الذي أدانها في محاورة الجمهورية، شاعراً فناناً تسربت روح الفن والإلهام إلى نفسه وتغلغلت في أعماقه الفلسفية. وليس مستغرباً ذلك على فيلسوف أثار مشكلة الفن على نطاق واسع منذ أكثر من ألفي عام.

[←5]

الميتافيزيقا: كتاب ما وراء الطبيعة أو ما فوق الطبيعة أو الميتافيزيقا هو كتاب منسوب لأرسطوطاليس الفيلسوف اليوناني الملقب بالمعلم الأول (384 – 322 ق.م). والجدير ذكره، أن كتاب الميتافيزيقا ليس من وضع أرسطو بل من وضع أندرونيكوس الرودسي الذي استمدّ كلمة ميتافيزيقا من أصلها اليوناني Meta physika في القرن الأول قبل الميلاد. وكان الرودسي قد أطلق مصطلح ميتافيزيقا على مقالات أرسطو المصنفة في المرتبة التالية بعد كتاباته عن الفيزيقا (الطبيعة) والتي تركها من غير تصنيف. وقد تمت تسميتها ميتافيزيقا أي العلوم التي تأتي "ما بعد" علوم الطبيعة. أما أرسطو فقد كان يطلق على هذه العلوم اسم "الفلسفة الأولى." أي الفلسفة التي تعنى بالمبادئ والعلل الأولى للوجود، ومعرفة الله والنفس. ويقع الكتاب في أربع عشرة مقالة تناول فيها أرسطو موضوعات في علل الوجود والبحث عن العلل النهائية والبحث في الوجود بما هو موجود والمادة الأولى الهيولى والجوهر والعرض والصورة والمادة وغيرها...

[←6]

الطبيعة: السماع الطبيعي أو الطبيعة، كتاب من تأليف أرسطوطاليس، ويعتبر مؤلفه الرئيسي الأول في الطبيعيات. يضمّ ثماني مقالات، ترجمه إلى العربية إسحاق بن حنين، وحققّه عبد الرحمن بدوي عام 1984.

[←7]

الكوجيتو هو المبدأ الذي انطلق منه ديكارت لإثبات الحقائق بالبرهان وهو عبارة عن قضية منطقية ترجمتها بالعربية هي "أنا أفكر إذاً أنا موجود". والبعض يترجمها بعبارة أخرى هي "أنا أشك إذاً أنا موجود". هذه القضية تشكل الحقيقة الأولى "والمبدأ الفلسفي الأول" وتعني هذه القضية ربط الوجود المادي بالذهن، "فكل واحد من الناس يستطيع أن يعرف أنه مفكّر وموجود معاً "، وهذه المعرفة نتيجة للمعرفة الحدسية. ويقول ديكارت" فأنا موجود لأنني كائن مفكر، وبمقدار ما أفكر أكون موجوداً" فالوجود الحقيقي هو الوجود الذهني وليس الوجود المادي. وتمتاز هذه القضية بالوضوح التام، الذي يجعل العقل عاجزاً عن التشكيك فيها عندما ينصرف إلى تأملها. إن قولنا "أنا أفكر" هو قول صحيح بالضرورة وبالتالي لا يقبل الشك لأنه ينطلق من "حضورنا لذاتنا" ثم يصرّح" ديكارت" في تأملاته قائلاً "إنني موجود هذا أمر صحيح، لكن كم يبقى هذا الوجود؟ إنه يدوم ويبقى بمقدار ما بقاء التفكير ومن الممكن إذا توقّف التفكير أن يتوقّف الوجود كذلك.يُستنتج من ذلك أن الفكر وحده لا يمكن أن ينفصل عن الأنية من غير أن تنقطع عن الوجود، لذلك فالأنية شيء مفكر، وينظر "ديكارت" أن "الأنا أفكر" يثبت نفسه بصيغة المتكلم ويضع وجود أنية واقعية، وهذه الأنية الموجودة هي طبيعة واقعية وليست صورة مجّردة (ديكارت، 1988،ص38-39-40).

[←8]

"فرانز كليمنس أونوراتوس هيرمان برنتانو"(1838-1917)، هو عالم نفس وفيلسوف نمساوي ألماني، له محاضرات في الفلسفة أجراها في فرزبورج وفيينا، رفض نقد كانط، ثم تركّز اهتمامه الأساسي على علم النفس. وكان لآرائه الأثر البالغ على مؤسّس الظواهرية هوسرل.(الموسوعة الفلسفية، 1974، ص75).

[←9]

- "العيان المقولي" أو "الحدس المقولي" : يقصد هوسرل بهذا المصطلح في منهجه الفينومينولوجي أن الكلّي موجود وحاضر في خبراتنا الحسية المعيشة كما هي وليس تعميماً للإدراكات الحسية الناتجة عن التجريد الكلّي للعقل كما تذهب المدارس التجريبية والمثالية. هذا الحضور الكلّي في الخبرة الحسية، يسميه هوسرل بـ "الحدس المقولي"، الذي يتميّز عن الحدس الحسي الذي ينتج فقط عبر تلقي الانطباعات الحسية. والحدس المقولي عند هوسرل هو إدراك حسي عام للمحسوسات الخارجية أو تعميم مباشر متضمّن في المحسوسات أثناء عملية الإدراك الحسي. ويوضح هوسرل كلامه بالمثل التالي فيقول: إنه يوجد فرق بين إدراك اللون الأخضر المتّصف به شيء معين أو المتعلق بشيء محدّد، وإدراك اللون الأخضر باعتباره لوناً أخضر بشكل عام. فالأول الجزئي نقول إنه حدس حسي والثاني العام هو حدس مقولي. كما يقصد هوسرل بالحدس المقولي أنّ المعاني الكلية تحصل أو تُحدس في الإدراك الحسي ذاته. فإدراكنا لكرسي أخضر ينتج عنه إدراك أن اللون الأخضر تتصف به أشياء كثيرة غير الكرسي. فالكرسي يتّصف بشيء كلي وأنه جزء من عام يشمل الأشياء المتصفة باللون الأخضر. فالكلّي العام أو الماهية إذاً، تُحدس مع الجزء في الإدراك الحسي وهي مرافقة له. ويعتبر هوسرل أنّ الإدراك الحسي والحدس المقولي يؤسّسان لبعضهما البعض، الحدس المقولي، يمكّن الإدراك الحسي من التعرّف على الملامح العامة للأجزاء بما أنها أجزاء لكل، والإدراك الحسي يؤسّس بدوره للحدس المقولي انطلاقاً من الأجزاء.(محمد، 1991، ص199-200).

[←10]

"كوجيتو الجسد" مصطلح استخدمه ميرلو- بونتي في مقابل الكوجيتو الديكارتي. وإذا كان التفكير قاعدة وأساس لوجودنا ولكل معارفنا بحسب ديكارت ومنه نستطيع أن نبلغ اليقين، فإن ميرلو- بونتي يرى بالمقابل أن لا معرفة ولا يقين بمعزل عن الذات/ الجسد وحركيته والذي من خلاله نستطيع أن ننظر إلى الموضوعات التي تظهر أمام الذات المتجسّدة. وهذه الذات لا تصبح ذاتاً إلا من خلال موضوع تراه يظهر كما هو مباشرة، فلا فصل بين الذات والموضوع.

يقول ميرلو- بونتي في حل مشكلة رؤية المكّعب، إنني أستطيع بواسطة حركية جسدي ومن خلال تحركي ودوراني على الشيء المرئي، يمكنني معرفة ورؤية جوانب المكعب الغائبة عني والتأكد من وجودها. من هنا يتضح استحالة تحقيق الرؤية دون وضعية الجسد وحركيته. ذلك أن الرؤية تستلزم وجود زوايا من خلالها ننظر، وهذا يوفره لي جسدي. فأنا أرى وألمس وأسمع الموضوعات الخارجية بواسطة جسدي وأستطيع الدوران حولها ورؤيتها من جميع جوانبها ومن زوايا مختلفة. لذا قال ميرلو- بونتي قوله الشهير" "أعي العالم بواسطة جسدي"(Merleau- Ponty,no date, p111)(1996p44 , Merleau- Ponty).

[←11]

المحايثة كلمة لاتينية الأصل تعني يمكث في أو يسكن في، وهو مفهوم أساسي استخدمته الفلسفة المثالية الكلاسيكية والفلسفات المثالية المعاصرة ويرجع هذا المصطلح في الأساس إلى أرسطو. أما معناه الدقيق فقد استخدم بداية في الفلسفة السكولائية (المدرسية) في العصور الوسطى، أما المعنى المعاصر لكلمة محايثة فهو الذي قدمه الفيلسوف الألماني كانط، وكلمة محايثة تقابل كلمة مفارقة وتدلّ على "حضور الشيء في ذاته"، ومصطلح النقد المحايث يعني نقد فكرة ما أو نقد نسق من الأفكار ينطلق من مقدمات الفكرة (الموسوعة الفلسفية، 1974، ص459).

[←12]

"بول فيرليو" *Paul Virillio* " هو باحث وفيلسوف فرنسي ولد في باريس عام 1932 من أب إيطالي، وعاش طفولته أثناء الحرب وهو الذي قال عن نفسه بأنه طفل الحرب، إنه ضحية الحرب. انهمك كفيلسوف في قراءة الحاضر الذي تجسّد في المجال أكثر مما يُقال أو يُكتب، اتخذ موقفاً سلبياً من التكنولوجيا الحديثة

[←13]

"جان بودريار" منظّر وفيلسوف فرنسي، ومحلّل سياسي وعالم اجتماع، ولد في بلدة رايمز في فرنسا عام 1929، وتصنف أعماله ضمن مدرسة ما بعد الحداثة وما بعد البنوية. كان بودريار سجالياً وثورياً، وقف ضد النظام الرأسمالي العالمي والعولمة، ووجّه انتقادات واسعة إلى الليبرالية.

[←14]

النفس: مؤلف للفيلسوف اليوناني أرسطو (384 – 322 ق.م). يُعتبر هذا المؤلف واحداً من أهم مؤلفاته على الإطلاق، فهو بمثابة صلة وصل معارف وعلوم أرسطو جميعها، فأبحاث أرسطو في علوم الحياة وعلوم الإنسان تعتمد على كتاب "النفس" بشكل كبير الذي يمثل بالنسبة لعلوم الحياة ما يمثله كتاب "الطبيعة" بالنسبة للعلوم الطبيعية، كما يعود إليه الفضل في دراسة النفس وقواها التي لعبت دوراً كبيراً في فهم طبيعة الإنسان وتمييزه عن سائر الكائنات الحيوانية، ولهذا الكتاب عظيم الأثر أيضاً في علوم الأخلاق عند أرسطو.

[←15]

أجزاء الحيوان: مؤلف لأرسطو الفيلسوف اليوناني(384 – 322 ق.م)، هو واحد من المؤلفات الأساسية في علم الأحياء لأرسطو الذي كتبه في القرن الرابع قبل الميلاد. ويُعدّ هذا الكتاب من الأعمال الرائدة لأرسطو في علم الحيوان. كما ويعتبر هذا الكتاب محاولة من أرسطو لتطبيق الفلسفة على العالم الطبيعي.

[←16]

الشفاء: كتاب للفيلسوف العربي ابن سينا (980 – 1037 م). هو بمثابة موسوعة كبرى في علوم الطبيعة وعلوم ما بعد الطبيعة أي في علم المنطق، الرياضي، الطبيعي والإلهي التي برزت في القرن العاشر الميلادي. أراد من خلاله ابن سينا أن تغطي أبحاثه كل مجالات علوم ما بعد الطبيعة. ويقع الكتاب في خمسة مجلدات: يتحدث ابن سينا في المجلد الأول عن "الإلهيات" أما المجلدات الأربعة الباقية فهي عن علوم "المنطق". أما الغرض من هذا الكتاب بحسب ما قاله ابن سينا فهو التحقق مما بلغه الأقدمون من الأصول في العلوم الفلسفية.

[←17]

النجاة في المنطق والإلهيات: مؤلّف للفيلسوف العربي ابن سينا (980 – 1037 م)، يتناول ابن سينا في هذا الكتاب علوم المنطق والطبيعيات والحساب والهندسة والفلك والإلهيات وطرق النجاة في حياة الدنيا والآخرة. وقد جُمع هذا الكتاب بناء على طلب طائفة من الإخوان ممّن حرصوا أن يكون لهم معارف حكمية تميزهم عن غيرهم من عامة الناس وخصوصاً في علوم المنطق.

[←18]

ثياتيتوس: محاورة للفيلسوف اليوناني أفلاطون (427 – 347 ق.م). تُعتبر هذه المحاورة من أكثر محاورات أفلاطون إثراء وغنى وحيوية نظراً للموضوع الذي بحثت به وهو طبيعة المعرفة. ومن أهم ما ناقشه أفلاطون هو طبيعة المعرفة الحسية من جهة التغير والتبدل والصيرورة المستمرة الدائمة التي تعود إلى الفيلسوف هيراقليطس. ولم يهمل أفلاطون في محاورته هذه ضرورة وجود المثل العقلية الثابتة.

[←19]

الإشارات والتنبيهات: مؤلّف للفيلسوف العربي ابن سينا (980- 1037 م). ذهب ابن سينا في كتابه مذهب أرسطو واقترب بعض الشيء من الأديان، حيث قدّم فيه مقاربات فلسفية عن خلق العالم وإنكار المعاد ونفي علم الله وقدرته وخلقه وبعثه ويظهر ذلك بشكل واضح تحدّيه للعقيدة والنبوة والدعوة في الإسلام. وسار على خطى الفلاسفة أمثال الفارابي الذي قال بالمعاد الروحاني لا الجسماني المخصّص للأرواح العالمة فقط.

[←20]

تلخيص كتاب النفس: مؤلّف يعود للفيلسوف الأندلسي ابن رشد (1126- 1198 م). هو واحد من ثلاثة شروحات كتبها ابن رشد (520- 595 هـ) حول هذا الكتاب الأرسطي. ويناقش الكتاب في المقدمة الإنكليزية لهذا النص تاريخ التلخيص وأثره وعلاقته بتفسير كتاب النفس والكتب الأخرى. إن الطبعة مأخوذة من عدد من المخطوطات أهمها المخطوطان العربيان والترجمتان العبريتان له. والمخطوطان العربيان الباقيان اللذان كتبا بالعبرية، هما: مخطوط باريس "عبري" 1009 (317 سابقا)، ومودينا 41 (13 سابقا). أما محتويات الكتاب فهي: مقدمة التلخيص في المقالة الأولى، وتحتوي المقالة الثانية (القول في القوة الغاذية، القول في الحس العام، القول في البصر والسمع واللمس والذوق)، و المقالة الثالثة (القول في الحس المشترك).

[←21]

دعوة للفلسفة: مؤلّف للفيلسوف اليوناني الكبير أرسطو(384- 322 ق.م). هو من الكتب المفقودة لأرسطو ويسمى بروتريتيقوس، لقد ظل هذا الكتاب مفقوداً لأكثر من ثلاثة وعشرين قرناً، من القرن الرابع قبل الميلاد حتى منتصف القرن التاسع عشر ، إلى أن أعيد بناؤه على يد عالم ألماني بعد عملية بحث طويلة عن مضمون الكتاب المفقود والتي استغرقت قرنا كاملا. في كتابه دعوة للفلسفة يدعو أرسطو الناس جميعاً للتفلسف حتى الحرفيين والتجار، ويؤكد على القيمة المعنوية للإنسان وداخله أكثر من القيمة المادية وخارجه.

[←22]

الإدراك البصري: "هو عملية تتفاعل فيها عناصر عدّة هي: الاستقبال والدمج والتحليل للمؤثرات عبر أنشطة حركية ذهنية، وحركات سلوكية محدّدة والتمييز بين الضوء ومدى رؤية الأشياء الصغيرة ومهارات حركات العين المطلوبة لعمل الرؤية للعينين في ذات الوقت (القضاه، الترتوري، 2006،ص 306).

[←23]

السياسة: كتاب في الفلسفة السياسية لأرسطوطاليس(384 – 322 ق.م)، ويقع الكتاب في ثمانية مقالات، نقله إلى العربية أحمد لطفي السيد عبر ترجمة فرنسية للمستشرق بارتملي سانتهلير.

[←24]

يتضمّن التثقيل من 40 توزّع العلامات على المهمّات انطلاقاً من تثقيل مادّة الفلسفة في الصف الثاني الثانوي عيّنة التجربة المنفّذة.

[←25]

إن مهمّة تحليل نص أو معالجة موضوع (قول) مُعتمدة في الأساس في الاختبارات النموذجية التقليدية للفلسفة.

[←26]

تستهدف هذه الأسئلة مكتسبات المتعلمين بالاستناد إلى الحفظ والتذكّر..

[←27]

تتعلّق هذه المهمّة بالكفايات التي عملنا عليها : الموضوعة (طرح عام وخاص للموضوع)، المفهمة، الأشكلة، الحجاج، التوليفة (جمع بين الآراء).

[←28]

وقد تشمل الأنشطة إلى جانب ما ذُكر أعلاه: تلخيص مضمون وعرضه باستخدام الوسائط المتعدّدة.

[←29]

المناقشة يتّم فيها مناقشة أطروحة القول بسوق نظريات أخرى مغايرة لنظرية القول / النص بحيث يتّم سوقها من قبل المتعلّمين ويكون التقدير عليها.

[←30]

يعالج في هذا الجزء مسألة مستقلّة بعض الشيء عن الموضوع المطروح لكنّها ترتبط به بشكل عام. يبيّن التلميذ رأيه فيه محاولاً تعليله والدفاع عنه بالحجج والأدلّة.

[←31]

المقدّمة عبارة عن تأطير نظري يمهّد للموضوع المطروح تبدأ بتعريف عام للمسألة المطروحة وتحفظ على الغالب من قبل المتعلّمين دون أي تفنيد لعناصرها المكونة منها.

[←32]

الإشكالية عبارة عن سؤال متأرجح بين فكرتين متعارضتين يضمّ أداتيّ الاستفهام هل/ وأم. ويمكن أن يسبق الإشكالية سؤال عام.

[←33]

الشرح: يتمّ عرض النظرية التي يطرحها القول في الشرح، والتحدث عنها من قبل المتعلّم كما حفظها أثناء درسه.

[←34]

المقدّمة: يُشترط في صحّة كتابة المقدّمة تجنّب دخول المتعلّم في التفاصيل، ومراعاة الانتقال من العام إلى الخاص والترابط بين المقدّمة وصلب الموضوع، والتمهيد للإشكالية. وتتوزّع المقدّمة على أنواع أربعة: منهجية، تاريخية، لغوية، وإشكالية.

[←35]

الإشكالية عبارة عن سؤال متأرجح بين فكرتين متعارضتين يضمّ أداتي الاستفهام هل/ وأم. ويمكن أن يسبق الإشكالية سؤال عام.

[←36]

الشرح: يتّم عرض النظرية التي يطرحها القول في الشرح، والتحدث عنها من قبل المتعلّم كما حفظها أثناء درسه مع إفساح المجال لجانب من التميّز والإبداع.

[←37]

المناقشة يتّم فيها مناقشة أطروحة القول بسوق نظريات أخرى مغايرة لنظرية القول/ النص ، يتّم سوقها من قبل المتعلّمين ويكون التقدير عليها .

[←38]

يعالج في هذا الجزء مسألة مستقلّة بعض الشيء عن الموضوع المطروح لكنّها ترتبط به بشكل عام. يبيّن التلميذ رأيه فيه محاولاً تعليله والدفاع عنه بالحجج والأدلّة.

[←39]

إن الأجزاء ومعايير تقويمها المرتبطة بمعالجة تحليل نص في الأسئلة جميعها لا تختلف عن تلك المعتمدة في الإجابة عن معالجة موضوع ما خلا المرتبط منها بالشرح.

[←40]

القسم الأول: المقدّمة عبارة عن تأطير نظري يمهّد للموضوع المطروح تبدأ بتعريف عام للمسألة المطروحة من خلال تحديد مفهوم عام مركزي تدور حوله الأفكار كافة. ثم تحديد المفهوم الخاص أي أطروحة القول/ النص تمهيداً للطرح الإشكالي أو المفارقة الإشكالية.

[←41]

القسم الأول: الإشكالية هي عبارة عن سؤال متأرجح بين فكرتين متعارضتين تبدأ بسؤال عام يليه سؤال متأرجح بين أطروحتين متعارضتين. ونلفت إلى أننا احتسبنا في تقويم الإشكالية علامتين مراعاةً للمعمول به رسمياً على الرّغم من قناعتنا أن تثقيل الإشكالية المنصف يجب أن يصل إلى أربع علامات.

[←42]

القسم الأول: عرض الأفكار يتضمّن عرض الأفكار استثماراً للمفاهيم المستعملة وتدعيمها بالحجج والأدلة العقلية والمنطقية المؤيّدة لها شرط تحقّق التنوع والانسجام بين الحجج والأفكار.

[←43]

القسم الثاني: المناقشة يتّم فيها مناقشة أطروحة القول/ النص بسوق أطروحة أخرى معارضة لها مدّعمة بحجج وأدلة عقلية متنوّعة ومنسجمة مع الطرح المعارض بهدف إظهار ضعف أطروحة الأولى من الداخل والخارج.

[←44]

القسم الثاني: التوليفة (الاستنتاج)، يتم فيها تلخيص أفكار الموضوع طرحاً ومناقشة، والتوليف بينها تأييداً أو معارضة أو بالجمع بينهما، ثم يبدي المتعلّم رأيه، محاولاً تعليله والدفاع عنه بالحجج والأدلّة المنطقية والعقلية.

[←45]

ISTE: International Society for Technology in Education

[←46]

TPCKer's : T stands for Technology ; P stands for Pedagogy ; C stands for content ; K stands for Knowledge ; ers stands for teachers .

[←47]

اختبارات الكفايات: تأتي اختبارات الكفايات بهدف الكشف عن مستوى اكتساب المتعلّمين لكفايات مادّة الفلسفة الأساسيّة (المفهمة، الأشكلة، الحجاج، الموضوعة والتوليفة)، ويتمّ قياس ومقارنة نتائج اختبارات الكفايات بالاستناد إلى التقويم الاستعلامي. يسبق كل اختبار طرق من التعليم والتعلّم للتدرّب على الكفايات وكيفية اكتسابها. وقد عمدنا إلى تقديم مضمون نظري جرى توزيعه على المتعلّمين، بحيث قدّمنا فيه الكفايات الأساسية لمادّة الفلسفة من خلال شرح نظري مفصّل وواضح لتلك الكفايات(انظر، ص(100- 119)). عمدنا بعدها إلى القيام بتدريب المتعلّمين على الكفايات كل كفاية على حدة، من خلال نصوص أُعدّت لهذه الغاية. تستغرق عملية التدرّب على الكفايات من أسبوع إلى ثلاثة أسابيع، تجري من خلال طرح نص يرتبط بمضمون نظري مشروح سابقاً، وأسئلة حول النص مُصاغة بأفعال إجرائية تحاكي مختلف مستويات المعرفة من الأدنى إلى الأعلى وفقاً لتصنيف بلوم للأهداف التعلّمية، وبحسب خصائص وطبيعة كل كفاية من الكفايات الأساسيّة، موزّعة على خمس مجموعات أيّ على عدد الكفايات المفترض تدريب المتعلّمين على اكتسابها.

[←48]

الاختبارات التقليدية المُعلنة وغير المُعلنة: يتضمّن هذا الاختبار قسمين(مجالين) من ثلاثة مجالات وفق مناهج التعليم العام الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء(المركز التربوي، 1999): قسم(مجال)أوّل تحت عنوان "اكتساب المفاهيم والمبادئ والنظريات"، ويضمّ أسئلة (معارف) موضوعية ومقالية محدّدة تعتمد على ما تمّ شرحه للمتعلّمين بالطرق المعتمدة والمعمول بها في مادة الفلسفة. ويكون تثقيل العلامة على هذه الأسئلة مجتمعة ما مجموعه 10 علامات موزّعة على أسئلة تطال مهارات التفكير الدنيا للمضمون المشروح سابقاً. أمّا القسم(المجال) الثاني المسمّى "بتحليل النص"، فهو عبارة عن نصّ مؤلّف من مجموعة من الأسطر تمثّل المضمون المشروح سابقاً، ويُطرح على النص ثلاثة من الأسئلة مثقّلة بمجموع 20 علامة تستهدف تنمية قدرات المتعلّم لكتابة موضوع فلسفي مؤلّف من (مقدمة، إشكالية، عرض وتحليل، مناقشة، رأي) من خلال حفظ النظريات وعرضها ومناقشتها. وقد أجرينا نوعين من الاختبارات غير المعلنة والمعلنة للسعي الشهري. غير مُعلنة، لا نقوم بإعلام المتعلّمين بموعد إجرائها بهدف الكشف عن مستوى التحصيل من خلال ما تمّ اكتسابه أثناء الحصص الصفّية، وقد صيغت أسئلتها بالأفعال الإجرائية، على خلاف تلك المعلنة التي يتمّ إعلام المتعلّمين بموعد إجرائها، حيث جاءت صياغتها بالشكل الذي يتناسب مع أسئلة الامتحانات الرسمية والمدرسية المعمول بها رسمياً، كي لا نثير إشكالاً مع إدارة المدرسة أو مع جهاز الإرشاد والتوجيه. علماً أنّه جرى التوضيح للمتعلّمين أن منهجية الكتابة(الإجابة) هي نفسها في الاختبارين في قسم تحليل النص. وجاء الاختبار المعلن الممثل للسعي الشهري المحدّد تاريخه من قبل إدارة الثانوية، من أجل قيام المتعلّم بعملية التحضير والمذاكرة في المنزل. وقد تمّ مقارنة نتائج الاختبارين غير المعلن والمعلن من خلال التقويم الاستعلامي للكشف عن الأسئلة التي تمّ اكتسابها وتلك التي لم تكتسب وتعليل أسبابها.

[←49]

اختبارات الموضوع غير المُعلنة الشهرية والفصلية: تشبه اختبارات الموضوع غير المعلنة والمعلنة الاختبارات التقليدية من حيث مضمونها وشكلها ومدّتها. فهي تتألّف من قسمين(مجالين):القسم الأوّل تحت عنوان" اكتساب المبادئ والمفاهيم والنظريات" ويضمّ مجموعة أسئلة(معارف) موضوعية ومقالية محدّدة تستهدف النظريات والمفاهيم والأفكار الواردة في مضامين الدروس المشروحة سابقاً. ويكون تثقيل العلامة على هذه المجموعة 10 علامات موزّعة على أسئلة تطال مهارات التفكير الدنيا من مجموع 30 علامة على الاختبار ككل. أما القسم(المجال) الثاني فهو عبارة عن "تحليل نص" مرتبط بالمضمون المشروح سابقاً من قبل المعلّم، ويُطرح على النص مجموعة أسئلة غالباً ما تكون ثلاثة أسئلة تستهدف كتابة موضوع فلسفي يتألف من مقدمة، وإشكالية، عرض وتحليل، ثم مناقشة، فخاتمة. ويكون تثقيل العلامات على هذه الأسئلة ما مجموعه 20 علامة موزّعة على ثلاثة أسئلة. والملاحظ هنا، أنّه يتمّ تقويم الأسئلة وفقاً للكفايات الأساسيّة المؤمل اكتسابها من قبل المتعلّم وهي الموضوعة، المفهمة، الأشكلة، الحجاج، والتوليفة في القسم الثاني (تحليل النص) وليس على حفظ النظريات واستذكارها كما جرى في الاختبارات التقليدية. وعلى الرّغم من أنّ القسم(المجال) الأوّل في الاختبارات التقليدية واختبارات الموضوع غير المعلنة والمعلنة المؤلّف من مجموعة أسئلة موضوعية ومقالية محدّدة ينبغي أن يطال أعلى مهارات التفكير، غير أنّه اقتضى ربطها بمستويات التفكير الدنيا(الحفظ والتذكّر، الفهم، والتطبيق)لغرض تيسير أمور المتعلّمين وحصدهم علامات كي لا يكون إخضاعهم للتجربة والبحث ثمناً يدفعونه في تحصيلهم التعلّمي مقارنة بزملائهم في شعبة الآداب الذين لم يطالهم البحث أو التجربة.

هذا من حيث المضمون، أمّا من حيث الشكل فقد أجرينا نوعين من الاختبارات غير المعلنة والمعلنة لكل سعي شهري. وقد اختلف الاختبار غير المعلن عن الاختبار المعلن من حيث الشكل مع الإبقاء على المضمون والمنهجية ذاتها لناحية الإجابة في كلا الاختبارين. ففي الاختبار غير المعلن الذي لم يتمّ إعلام المتعلّمين به، جرى التنويع في أسئلة القسم الأوّل الذي يحاكي المستويات الدنيا في المعرفة (حفظ وتذكّر، فهم، تطبيق) حيث تنوّعت فيها الأسئلة الموضوعية والمقالية المحدّدة كي يتسّنى للمتعلّم الغير مُعلم بإجراء الاختبار تحقيق أكبر قدر ممكن من المعلومات. أمّا في القسم الثاني في تحليل النص، فقد تمّت صياغة الأسئلة بالأفعال الإجرائية المختلفة على كل المستويات المعرفية من الأدنى إلى الأعلى (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تقويم وتركيب) بما يتناسب وخصائص كل كفاية من الكفايات الأساسيّة (المفهمة، الأشكلة، الحجاج، الموضوعة والتوليفة)، وقد تمّ وضع تعليمات تساعد المتعلّم الغير مُعلم بإجراء الاختبار على تحقيق تلك الكفايات في كتابة الموضوع الفلسفي(المقالة الفلسفية الجدلية).

[←50]

اختبارات الموضوع المُعلنة الشهرية والفصلية: الاختبار المعلن هو الذي يتمّ إعلام المتعلّمين به والذي يمثّل السعي الشهري والفصلي (نصف/آخر السنة) المعتمد رسمياً من قبل إدارة الثانوية والجهات الرسمية، فقد أُعدّ وفقاً للشكل المعتمد والمعمول به من قبل الجهات الرسمية حتى لا يتعارض مع شكل الامتحانات المدرسية والرسمية في بقية الصفوف الأخرى. ونلفت إلى أنّه جرى إعلام المتعلّمين بتطابق كلا الاختبارين (المعلن وغير المعلن) لناحية الالتزام بالمنهجية أثناء المعالجة خصوصاً في القسم الثاني تحليل النص. ونشير إلى أنّه جرى الإبقاء على سؤال الرأي في كلا الاختبارين مراعاة للمعتمد والمعمول به في الامتحانات الرسمية والمدرسية، رغم عدم قناعتنا بجدوى وجوده، ذلك لأنّه من شروط كتابة الموضوع أو المقالة الفلسفية أن تنتهي بتوليفة في ختام مرحلة النقاش التي تتضمّن نقداً ذاتياً تنتهي كتابة المقالة أو الموضوع به، كما أنّه لا يجوز أن يصل المتعلّم إلى التوليف والإتيان بجديد، ثمّ بعدها يؤخذ رأيه في الجديد الذي توصّل إليه. وقد تجنّبنا التعارض المنطقي بين التوليفة وسؤال الرأي بأن حافظنا على وجود الرأي في شكل الاختبارات غير المعلنة والمعلنة، دون أن تُحتسب له علامة مستقلّة أثناء عملية التقويم، بحيث توزّعت علامة الرأي (4 علامات) ما بين التوليفة والحجاج والإبداع. وعليه، لم تخصّص علامة أو خانة لسؤال الرأي في كلّ جداول التقويم لاختبارات الموضوع غير المعلنة والمعلنة باستثناء جداول التقويم للاختبارات التقليدية التي خُصّص فيها خانة لسؤال الرأي مراعاة للتقويم المعتمد الرسمي بين 2000 و2016.